

**TERESA DE JESUS PORTELINHA ALMEIDA PATATAS**

**A “REALIDADE” E AS ESPERANÇAS  
DOS ESTUDANTES DA ESCOLA SUPERIOR  
POLITÉCNICA DO NAMIBE, ANGOLA**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Benavente**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2016**

**TERESA DE JESUS PORTELINHA ALMEIDA PATATAS**

**A “REALIDADE” E AS ESPERANÇAS  
DOS ESTUDANTES DA ESCOLA SUPERIOR  
POLITÉCNICA DO NAMIBE, ANGOLA**

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 19 de outubro de 2016, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral nº 313/2016, de 23 de setembro de 2016, com a seguinte composição:

**Presidente:**

Prof. Doutor António Teodoro - ULHT

**Arguentes:**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Vera Monteiro - ISPA

Prof.<sup>a</sup> Doutora Arlinda Cabral - CPLP

**Vogais:**

Prof. Doutor Leonardo Rocha - ULHT

Prof. Doutor Óscar de Sousa - ULHT

**Orientadora:**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Benavente - ULHT

**Coorientadora:**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Isaura Pedro - ULHT

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2016**

## **EPÍGRAFE**

*O conhecimento, a qualificação e a inovação são a Riqueza Perene de uma nação.*

Estratégia Nacional de Formação de Quadros - ENFQ de Angola (2012)

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu esposo, filhos e filha.

Aos meus pais.

Aos meus irmãos: Lita, Madalena e Alfredo;

David, Guilherme e Rosário (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus a força e saúde para a realização deste trabalho.

Expresso o meu agradecimento à minha orientadora, Prof. Doutora Ana Benavente, e à coorientadora, Prof. Doutora Isaura Pedro, pelo esforço em orientar a longa distância, com todas as dificuldades inerentes.

Agradeço à Direção da Escola Superior Politécnica do Namibe pela abertura à realização desta investigação.

Estou imensamente grata ao Departamento de Estatística do Ministério da Educação do Namibe, pelos dados disponibilizados com toda a amabilidade e profissionalismo.

Estou ilimitadamente agradecida à minha família pelo seu apoio, amor incondicional e sacrifício durante a realização dos estudos deste doutoramento.

Agradeço o apoio dos colegas Alícia Canhedo e Ariel Martinez, assim como dos licenciados Armando Louro e José Cambinda Dala e dos chefes dos Departamentos de Biologia Marinha (Prof. Antónia) e de Ambiente (Prof. Margarita e Prof. Ash) na recolha de dados empíricos em Angola; de Priscila Patatas e professor Carlos Poupa na colocação informática dos mesmos dados em Portugal. Na parte das traduções agradeço à tradutora Priscila Patatas pelo trabalho realizado.

Estou grata pelo apoio incondicional das minhas super amigas durante todo o percurso deste doutoramento, dentre estas dou um especial *obrigado* à Priscila, tia Mena, Maria, Lurdes e Isabel, e na parte final deste à minha querida amiga cubana Alícia.

## **RESUMO**

O Ensino Superior está em mutação em Angola. As expetativas e perceções dos universitários influenciam a motivação, adaptação e (in)sucesso académico. Esta pesquisa bibliográfica, documental e empírica, pioneira em Angola, respondeu à questão «Quais são as expetativas e as perceções académicas dos estudantes da Escola Superior Politécnica do Namibe (na fase de entrada e saída da licenciatura e de reingresso, segundo o ano, sexo, curso e regime)?». A pesquisa definiu os seguintes objetivos gerais: conhecer as expetativas académicas dos alunos em diversas situações e momentos do seu percurso, como referido, sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura, sobre a Instituição, e sobre o (in)sucesso e abandono. A população foi constituída por estudantes do 1.º e 4.º ano em 2015 (N=519). Os dados foram recolhidos através de grupos focais, questionários e entrevistas semiestruturadas. Ao contrário do que revelam estudos doutros países, os resultados obtidos revelam expetativas medianas no início da formação e elevadas no seu final (tais diferenças podem ser devido às características de Angola). Mostram também que as mulheres e os homens apresentam diferentes expetativas e perceções da «realidade» académica; e, também, a necessidade de alterações institucionais como a criação de serviços de apoio psico-sócio-educativo para maior sucesso académico.

Palavras-chave: Expetativas; Perceções; Estudantes Universitários; Ensino Superior; Angola.

## **ABSTRACT**

Higher education in Angola is being transformed. The perceptions and expectations of undergraduate students influence their academic motivation, adaptation and (in)succcess. This bibliographical, document and empirical research, pioneer in Angola, aims to give an answer to: «What are the academic perceptions and expectations of Escola Superior Politécnica do Namibe’s students (during their course admission, graduation, and re-entry, according to year, gender, course and schedule)?»

The research defined the following general objectives: identify the academic perceptions of students throughout various situations and moments in their academic path, in correlation with the value attributed to the end of the degree, with the Institution and with the factors of (un)succcessing, and dropping out. The population consists of students in the first and fourth years (N=519) in 2015. The data was collected through focal groups, surveys and semi-structured interviews. Despite what studies in other countries have revealed, these results revealed average expectations at the beginning of the course and high expectations by the end of it (such divergences may be due to Angola’s characteristics). The results also show that women and men display different expectations and perceptions of the academic “reality”, and also the need for institutional changes, such as establishing educational, psychological and social support services, in favour of academic succcess.

Key words: Expectations; Perceptions; University Students; Higher Education; Angola.

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

APA - *American Psychological Association*.

BIE - *Bureau International d' Education*.

CEI - Casa dos Estudantes do Império.

CNAC – Conselho Nacional da Criança.

CNAVES - Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

CNE - Conselho Nacional de Educação (Portugal).

DAD - Despesa de Apoio ao Desenvolvimento.

DEPGEF - Ministério da Educação Departamento de Programação e Gestão Financeira.

EGU - Estudos Gerais Universitários.

ELTA - Empresa de Listas Telefónicas de Angola, Lda.

ENFQ - Estratégia Nacional de Formação de Quadros.

EPT – Educação para Todos.

ESPtN - Escola Superior Politécnica do Namibe.

ESPdN – Escola Superior Pedagógica do Namibe.

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento.

IBE - International Bureau of Education.

IDMC - *Norwegian Refugee Council's Internal Displacement Monitoring Centre*.

IES - Instituições de Ensino Superior.

INE - Instituto Nacional de Estatística (de Angola).

INE - Instituto Normal de Ensino.

INEFOP - Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional.

MED – Ministério da Educação.

MESCT - Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia.

MAPTSS - Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social.

MPLA – Movimento Popular para a Libertação de Angola.

NRC - *Norwegian Refugee Council*.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (em inglês: OECD).

PAN/EPT – Plano Nacional de Educação para Todos.

PAAE – Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar.



PISA - *Programme for International Student Assessment* (Em português: Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento (2013-2017).

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PRSPs - *Poverty Reduction Strategy Papers* – (em Português: Documentos de Estratégia para a Redução da Pobreza).

QEA - Questionário de Expetativas Académicas.

QPA-E - Questionário de Perceções Académicas – Expetativas.

QVA - Questionário de Vivências Académicas.

SEIES - R. A. - Sistema de Estatística e Informação do Ensino Superior da República de Angola.

SIGU – Sistema Integrado de Gestão Universitária.

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*.

UAN - Universidade Agostinho Neto.

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* / Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF – *United National International Children’s Emergency Fund*/ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UMN - Universidade Mandume ya Ndemufayo.

## ÍNDICE

EPÍGRAFE.....	1
DEDICATÓRIA .....	2
AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO .....	4
ABSTRACT.....	5
LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS.....	6
ÍNDICE .....	8
ÍNDICE DE FIGURAS .....	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	12
ÍNDICE DE QUADROS.....	13
INTRODUÇÃO .....	15
PARTE I – ENQUADRAMENTOS E PERCURSOS TEÓRICOS .....	20
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO GEO-HISTÓRICO: ANGOLA .....	21
1.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO DE ANGOLA.....	22
1.1.1. País Pós-Conflito.....	23
1.2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FORMAL ANGOLANA .....	27
1.2.1. Situação da Educação Para Todos.....	32
1.3. ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA .....	36
1.3.1. Breve Histórico da Educação Superior .....	37
1.3.2. Situação Atual .....	44
1.3.3. Desígnio da Universidade Angolana.....	48
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	51
2.1. INSTITUIÇÃO ESCOLAR E DESIGUALDADES.....	52
2.1.1. Desigualdade: Revisão de Autores.....	53
2.2. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	60
CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO CONCEITUAL E INSTITUCIONAL: UNIVERSIDADE ...	67
3.1. A UNIVERSIDADE .....	68
3.1.1. Desafios na Sociedade Atual.....	70
3.2. ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS .....	73
3.2.1. Os Jovens-adultos.....	74
3.2.2. Os Adultos.....	77
3.3. (IN)SUCESSO ESCOLAR .....	78

3.3.1. (In) Sucesso no Ensino Superior .....	84
3.4. EXPETATIVA.....	95
3.4.1. Expetativa e Motivação .....	96
3.5. PERCEÇÃO .....	104
3.6. ESTUDOS NAS ÁREAS.....	107
3.6.1. Expetativas de Universitários.....	107
3.6.2. Perceções de Universitários.....	111
3.6.3. Expetativas e Perceções de Universitários .....	113
PARTE II – PERCURSOS E RESULTADOS EMPÍRICOS .....	118
CAPÍTULO 4 - CONTEXTO LOCAL: NAMIBE .....	119
4.1. NAMIBE .....	120
4.2. EDUCAÇÃO NO NAMIBE .....	121
CAPÍTULO 5 – INSTITUIÇÃO: ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICA DO NAMIBE .....	127
5.1. HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL .....	128
5.2. INSTALAÇÕES E PESSOAL.....	129
5.3. DISCENTES E CURSOS .....	130
5.4. (IN) SUCESSO NA INSTITUIÇÃO .....	131
CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA DA PESQUISA .....	135
6.1. TIPO DE PESQUISA.....	136
6.2. PROBLEMA E OBJETIVOS .....	136
6.3. TIPO DE ENFOQUE.....	137
6.3.1. Grupos Focais.....	137
6.3.2. Questionário .....	139
6.3.3. Entrevista Semiestruturada.....	141
6.4. PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO.....	144
6.5. POPULAÇÃO DE ESTUDO.....	145
6.5.1. Amostragem .....	145
6.5.2. Tipo de Amostra.....	147
6.5.3. (In)sucesso nos Cursos Seleccionados .....	148
6.6. TRATAMENTO DE DADOS .....	149
CAPÍTULO 7 – RESULTADOS DA PESQUISA .....	153
7.1. GRUPOS FOCALIS .....	154
7.2. QUESTIONÁRIO .....	170
7.3. ENTREVISTAS .....	197

7.4. TRIANGULAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	213
7.4.1. Expetativas .....	213
7.4.2. Perceções.....	218
CONCLUSÕES.....	226
BIBLIOGRAFIA.....	233
GLOSSÁRIO .....	245
APÊNDICES.....	i
APÊNDICE I: GUIÃO E RESPOSTAS DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....	ii
APÊNDICE II: GUIÕES DE DISCUSSÃO E RESPOSTAS.....	iv
APÊNDICE III: QUESTIONÁRIO .....	xiii
APÊNDICE IV: GUIÃO DE ENTREVISTA .....	xvi
A N E X O S.....	xvii
ANEXO I: MAPA DAS PROVÍNCIAS DE ANGOLA.....	xviii
ANEXO II: HINO DA UNIVERSIDADE MANDUME YA NDEMUFAYO .....	xix
ANEXO III: BIOGRAFIA DE MANDUME YA NDMUFAYO .....	xxi
ANEXO IV: ORGANOGRAMA DA ESPTN.....	xxii

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>FIGURAS:</b>	<b>Página</b>
Figura 1. Modelo de integração das vivências, satisfação e realização académicas.....	89
Figura 2. Representação esquemática de concepções da motivação cognitiva baseada nos alvos cognitivos, expetativas de resultados e causas percebidas de sucesso e fracasso.....	98
Figura 3. Pirâmide da hierarquia das necessidades.....	100
Figura 4. Teoria ERG/ERC.....	102
Figura 5. Teoria VIE.....	103
Figura 6. Teoria VIE, de Vroom.....	103
Figura 7. Evolução dos Docentes Efetivos Nacionais.....	130
Figura 8. Evolução dos Discentes na Instituição.....	130

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICOS:</b>	<b>Página</b>
Gráfico 1. Taxa de Alfabetização .....	33
Gráfico 2. Percentagem de Aprovação e reprovação.....	132
Gráfico 3. Aproveitamento global Institucional em 2014.....	133
Gráfico 4. Reprovação Segundo o Sexo.....	149
Gráfico 5. Relação Respostas / Amostra.....	172
Gráfico 6. Sexo/Género %.....	173
Gráfico 7. Relação Sexo/ Regime Reg.....	174
Gráfico 8 . Relação Sexo/ Regime PL.....	174
Gráfico 9. Intervalo de Idades – Reg.....	175
Gráfico 10. Intervalo de Idades – PL.....	175
Gráfico 11. Estado Civil.....	175
Gráfico 12. Emprego*Sexo.....	177
Gráfico 13. Razões de Ingresso por Ano.....	179
Gráfico 14. Razões de Ingresso por Sexo.....	180
Gráfico 15. Razões de Escolha do Curso %.....	182
Gráfico 16. Razões de Escolha de Curso por Sexo.....	182
Gráfico 17. Expetativas Sobre Curso %.....	185
Gráfico 18. Expetativas Sobre Curso por Curso.....	186
Gráfico 19. Expetativas Sobre Curso por Sexo.....	187
Gráfico 20. Expetativas do 4º Ano.....	189
Gráfico 21. Expetativas do 4º Ano Entrada /Sexo.....	190
Gráfico 22. Expetativas do 4º Ano Entrada/Sexo .....	190
Gráfico 23. Importância de Terminar a Licenciatura.....	205

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADROS:	Página
Quadro 1. Evolução da Taxa de Alfabetização.....	33
Quadro 2. Fatores de (In)sucesso Académico.....	92
Quadro 3. Fatores de (In)sucesso – Perspetiva dos Estudantes.....	94
Quadro 4. Tabela de Estudantes no Namibe em 2015.....	121
Quadro 5. Tabela de Formação no Namibe em 2014.....	122
Quadro 6. Trabalhadores da ESPtN 2014/2015.....	129
Quadro 7. Tabela de Resultados de 2014.....	131
Quadro 8. Estudantes do 1º e do 4º ano em 2015.....	146
Quadro 9. Tabela da Amostra da Investigação.....	147
Quadro 10. Tabela de Aprovação e Reprovação.....	148
Quadro 11. Reprovação Segundo o Sexo %.....	149
Quadro 12. Perceções e Expetativas – Ensino Superior.....	156
Quadro 13. Motivações para a Escolha Universitária.....	159
Quadro 14. Expetativas Académicas do 1º Ano.....	161
Quadro 15. Expetativas Académicas do Início Académico – 4º Ano.....	162
Quadro 16. Aspetos Positivos Não Expetáveis.....	163
Quadro 17. Aspetos Negativos Não Expetáveis.....	163
Quadro 18. Expetativas no Final Académico – 4º Ano.....	164
Quadro 19. Fatores Que Levam ao Abandono.....	165
Quadro 20. Fatores Que Levam ao Reingresso.....	168
Quadro 21. Fatores Que Levam ao (in) Sucesso.....	169
Quadro 22. Resumo do Processamento de Casos.....	171
Quadro 23. Relação Respostas/Amostra.....	171
Quadro 24. Curso* Regime Tabulação Cruzada.....	172
Quadro 25. Ano* Regime Tabulação Cruzada.....	173
Quadro 26. Sexo* Regime Tabulação Cruzada.....	173
Quadro 27. Idade* Regime Tabulação Cruzada.....	174
Quadro 28. Estado Civil.....	175
Quadro 29. Tem Filhos * Regime - Tabulação Cruzada.....	175

Quadro 30. Emprego * Regime.....	176
Quadro 31. Emprego* Sexo.....	176
Quadro 32. Financiamento dos Estudos.....	177
Quadro 33. Habilitações dos Pais.....	178
Quadro 34. Razões de Ingresso na Universidade.....	179
Quadro 35. Razões de Escolha da Instituição.....	181
Quadro 36. Razões de Escolha do Curso.....	181
Quadro 37. Razões de Escolha do Curso por Curso/Sexo.....	183
Quadro 38. Expetativas Sobre a Utilidade do Curso.....	184
Quadro 39. Expetativas Sobre Curso por Curso.....	185
Quadro 40. Expetativas Sobre Curso por Sexo.....	186
Quadro 41. Expetativas na Entrada – 1º ano – Regime/Sexo.....	187
Quadro 42. Expetativas do 4º Ano.....	188
Quadro 43. Expetativas do 4º Ano por Sexo.....	189
Quadro 44. 1º Ano – O Que Funciona <b>Melhor</b> na ESPtN.....	191
Quadro 45. 4º Ano – O Que Funciona <b>Melhor</b> na ESPtN.....	192
Quadro 46. 1º Ano – O Que Funciona <b>Pior</b> na ESPtN.....	193
Quadro 47. 4º Ano – O Que Funciona <b>Pior</b> na ESPtN.....	194
Quadro 48. 1º Ano – Aspetos a <b>Mudar</b> na ESPtN.....	195
Quadro 49. 4º Ano – Aspetos a <b>Mudar</b> na ESPtN.....	196
Quadro 50. Caraterização dos Entrevistados.....	199
Quadro 51. Altura de Interrupção dos Estudos.....	200
Quadro 52. Motivo de Interrupção dos Estudos.....	200
Quadro 53. Período Sem Estudar.....	201
Quadro 54. Principais Motivos de Reingresso.....	202
Quadro 55. Razões da Positividade.....	204
Quadro 56. Importância de Terminar a Licenciatura.....	205
Quadro 57. Apoio da ESPtN no Processo.....	207
Quadro 58. Papel da Instituição no Processo.....	208
Quadro 59. Contribuição da ESPtN no Namibe.....	208
Quadro 60. Como Melhorar a Contribuição da ESPtN.....	210



## INTRODUÇÃO

O Ensino Superior em Angola tem sofrido importantes transformações quantitativas e qualitativas, de um modo mais significativo desde a paz nacional (em 2002). Pesquisar sobre os estudantes do ensino superior, o nível mais elevado de educação, num país pós-conflito e em reconstrução é motivante e pertinente.

O tema *Educação: Ensino Superior público em Angola* é vasto, deste modo pretende-se restringir a pesquisa às expetativas académicas e perceções dos estudantes de uma Escola Superior específica, pois o conhecimento destas áreas é de extrema importância para o sucesso do aluno e da instituição.

A pertinência de estudar as expetativas académicas de estudantes que ingressam é demonstrada em várias pesquisas (por exemplo, Araújo, Costa, Casanova & Almeida, 2014) revelando, nomeadamente, a sua influência na motivação do estudante e “a qualidade da adaptação, persistência e sucesso académico no Ensino Superior” (p.156).

Ainda, o conhecimento das expetativas comprova-se necessário para uma integração eficaz, pois a instituição pode fazer um ajustamento entre essas e as suas próprias, facilitando uma interação de qualidade e o conhecimento mútuo, de modo a que a instituição saiba o que o estudante espera dela e reciprocamente o estudante saiba o que esta espera dele (Martins, 2009).

Por sua vez as perceções dos estudantes influenciam o modo destes lerem a realidade académica determinando o seu desempenho. A perceção do estudante é uma variável importante na sua aprendizagem, motivação e rendimento académico (Almeida, 2002), por isso esta deve ser estudada e analisada em qualquer contexto universitário.

Foi igualmente selecionado este tema porque a pesquisadora, licenciada em Serviço Social, é professora universitária em Angola<sup>1</sup>, e o contato com os estudantes despertou-lhe a curiosidade e considerou que era necessário compreender a realidade envolvente, nomeadamente as expetativas e perceções desta população e os fatores determinantes do (in)sucesso e reingresso no ensino superior, neste contexto específico.

---

<sup>1</sup> Tem dupla nacionalidade (portuguesa e angolana), nasceu e passou a sua infância em Angola. Desde a adolescência viveu e formou-se em Portugal, regressou a Angola em 2012. Para além de docente é chefe da Base de Dados e chefe da Biblioteca da Escola Superior Politécnica do Namibe, instituição em pesquisa.

Em suma, o conhecimento das expetativas e das perceções dos estudantes pode influenciar a motivação, a adaptação, constância e sucesso académico, por isto este tipo de estudo é necessário nas instituições universitárias.

O ensino superior angolano tem sido alvo de alguma pesquisa, no entanto há uma lacuna investigativa na área das expetativas e perceções estudantis, não havendo conhecimento da existência de alguma<sup>2</sup>, tornando-se, a presente pesquisa, por isso, um estudo piloto. Contudo, existem estudos nessas áreas em Portugal, no Brasil, Reino Unido, Austrália, Estados Unidos da América e Chile, entre outros países, com decorrências reveladoras e que aqui servem de suporte teórico, metodológico e empírico.

Esta tese tem como objeto de estudo os estudantes universitários da Escola Superior Politécnica do Namibe (ESPtN). Os resultados desta investigação:

- ✓ Poderão contribuir para a produção de conhecimento nesse campo em Angola;
- ✓ Poderão trazer uma maior consciência da problemática em que se estão inseridos os universitários num país pós-conflito em reconstrução;
- ✓ Mostrar necessidades de intervenção junto da população universitária;
- ✓ Conhecer os estudantes da instituição;
- ✓ Poderá servir de fundamentação para uma proposta de melhoria institucional com vista a um maior sucesso académico; e,
- ✓ Poderá servir de base para uma futura intervenção educacional local.

O estudo procurará contribuir igualmente para uma melhoria na vida académica dos estudantes, nomeadamente, na criação de serviços de apoio psico-sócio-educativo ao estudante como sugerido em estudos (exemplo de Almeida, 2002 e Bardagi & Hutz, 2009) ou como prevenção para estudantes em risco de abandono e/ou dificuldades de adaptação, ou já na fase de colmatar e mitigar as consequências resultantes (do abandono ou dificuldades adaptativas).

A metodologia usada nesta pesquisa poderá convir a futuras pesquisas nesta área em Angola. Este estudo faz uma comparação entre o primeiro (os que chegam) e último ano (os que saem), tornando-se assim na «voz» dos estudantes na fase de ingresso e término dos

---

<sup>2</sup> Existe uma dissertação de mestrado de Jacob (2012) sobre expetativas, mas de *Jovens no 2º ciclo do ensino secundário geral e técnico-profissional na Huíla (Angola)*.

estudos universitários, e, poderá, consequentemente, servir de base para propostas de alterações a realizar na instituição.

Esta pesquisa procura responder à questão «Quais são as expetativas e as perceções académicas dos estudantes da Escola Superior Politécnica do Namibe (na fase de entrada, reingresso e saída da licenciatura e segundo o ano, sexo, curso e regime)?».

Esta é uma pesquisa bibliográfica com limitações, pois em Angola ainda não há muita literatura científica específica, devido ao percurso de guerra. Assim sendo, faz-se complementarmente uma pesquisa documental restringida pelas mesmas razões. A brecha de conhecimento consequente é preenchida com informações extraídas de entrevistas diagnósticas semiestruturadas. A pesquisa é do tipo descritivo, composta por três fases, cujos objetivos gerais são os seguintes:

(1) Conhecer as expetativas académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez e que concluem a licenciatura.

(2) Verificar as perceções dos estudantes do 1º ano, 4º ano e finalistas sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura, sobre a Instituição e os fatores/causas por eles atribuídas ao (in)sucesso, abandono e reingresso universitário.

(3) Identificar as expetativas e perceções dos estudantes finalistas (após o 4º ano curricular), que tenham abandonado os estudos e retomado.

Os objetivos específicos correspondentes são:

(1.1.) Analisar as variáveis: ano, sexo, regime e curso, nas expetativas académicas;

(2.1.) Analisar as variáveis: ano, sexo, regime e curso, nas perceções dos estudantes;

(3.1.) Identificar as perceções dos finalistas sobre fatores de abandono e reingresso e contribuição da Instituição (ESPtN) no Namibe.

Tal como referido o objeto deste estudo são os estudantes universitários da ESPtN, abordando apenas os do ano letivo de 2015. A população de estudo ou grupo-alvo é um conjunto diversificado e representativo dos estudantes universitários do 1.º ano e do 4.º ano

(último ano curricular) e estudantes finalistas<sup>3</sup> de licenciatura dessa instituição. A amostragem é construída com base nos objetivos desta pesquisa.

As técnicas de recolha de dados têm enfoque misto, quantitativo e qualitativo, de modo complementar num modelo de três etapas: numa etapa de realização de grupos focais aos estudantes do 1º ano e 4º ano, uma segunda de aplicação de inquéritos por questionário a estes (estudantes) e por último a realização de entrevistas semiestruturadas aos estudantes finalistas.

Os elementos quantitativos e qualitativos obtidos pelo questionário servem de suporte e complemento dos dados obtidos qualitativamente primeiramente pelos grupos focais e posteriormente (ao questionário) pelas entrevistas semiestruturadas.

Esta pesquisa foi aprovada pela vigente Direção da instituição (em função na altura). Cada etapa concretiza-se depois da sua aprovação pelas devidas autoridades institucionais, de acordo com a calendarização escolar<sup>4</sup> e da disponibilidade dos atores envolvidos. A instituição disponibiliza os recursos, dentro da sua capacidade, para a realização da recolha de dados<sup>5</sup>.

Sobre a estrutura do trabalho afirma-se que está dividida em duas grandes partes: (I) Enquadramentos e Percursos Teóricos (Capítulos 1 a 3); e, (II) Percursos e Resultados Empíricos (Capítulos 4 a 7):

Por ser um país diferente de onde se irá defender esta tese, inicia-se o texto, o primeiro capítulo, com um conciso enquadramento geo-histórico de Angola e da sua educação formal, destacando o Ensino Superior. O segundo capítulo é o enquadramento teórico: escola, onde se faz uma revisão de autores sobre a instituição escolar e as desigualdades que esta provoca e reproduz. O capítulo termina com a importância da educação no desenvolvimento, individual e nacional. O terceiro capítulo dá a esta pesquisa o enquadramento conceitual e institucional: universidade, realçando os desafios atuais desta centenária instituição, os seus

---

<sup>3</sup> Os alunos fazem quatro anos curriculares, depois devem preparar uma monografia, trabalho final de curso. Segue-se a defesa deste perante um júri e público. Nessa cerimónia o presidente do júri, após a leitura da avaliação, coloca no finalista um chapéu próprio. É nesse momento que é considerado «licenciado». Esta preparação e defesa envolvem custos e tempo adicionais para os alunos e orientadores (em número extramamente reduzido para a demanda) e por isso nem sempre é feita logo no término do 4º ano.

<sup>4</sup> Nota: em Angola o calendário letivo principia no final de fevereiro, ou início de março e termina a 23 de dezembro.

<sup>5</sup> Relatórios, dados estatísticos e outros institucionais, fotocópias, salas e disponibilidade no horário dos alunos.

estudantes e o (in)sucesso académico; foca também as expectativas e perceções dos universitários e os estudos realizados nessa área.

A segunda parte desta tese envolve os restantes capítulos. O capítulo quatro aborda o contexto local: Namibe. Focalizando a província, a sua capital (cidade do Namibe) e a educação formal no local, especialmente o ensino superior. O quinto capítulo dá a conhecer a instituição em estudo: Escola Superior Politécnica do Namibe, apresentando o seu breve histórico e a sua contribuição para o local, as instalações e pessoal, os discentes e cursos e o (in)sucesso académico. O capítulo seis refere à metodologia de pesquisa usada: tipo de pesquisa; problema e objetivos; tipo de enfoque, onde estão as técnicas de recolha de dados empíricos, sendo duas destas do tipo qualitativo, inclui também a evolução da pesquisa qualitativa na educação. Segue-se a população e amostra e termina referindo o modo de realização do tratamento de dados adquiridos. O sétimo capítulo apresenta os resultados da pesquisa por método empírico/técnica/instrumento de recolha de dados e finaliza com a triangulação destes.

O trabalho adota as regras de redação da American Psychological Association (APA).

## **PARTE I – ENQUADRAMENTOS E PERCURSOS TEÓRICOS**

## **CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO GEO-HISTÓRICO: ANGOLA**

Nesta área tão vasta e rica não se pretende ser exaustivo, assim apresenta-se este capítulo de modo muito abreviado.

### 1.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO DE ANGOLA

Angola, o país onde se realiza e baseia esta investigação, situa-se no sudoeste africano, com uma extensão territorial 1.246.700 km<sup>2</sup> e com uma população estimada em 21 milhões de habitantes em 2011 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE). Mais de 50% da população tem menos de 15 anos de idade. Da totalidade populacional apenas 3% é caucasiana ou mestiça e está concentrada nas cidades.

É uma população em rápido crescimento, especialmente devido ao *baby boom* que surgiu depois da paz, calculada em 21,47 milhões em 2013 pelo Banco Mundial<sup>6</sup>. Nos resultados preliminares do Censo 2014, o primeiro depois da independência, revela-se que “em 16 de Maio residiam em Angola 24.383.301 pessoas, sendo 11.803.488 do sexo masculino e 12.579.813 do sexo feminino”<sup>7</sup>.

A maioria da população é pobre, 62% desta não tem água potável, 56% não têm instalações sanitárias. A Malária é a doença que mais mata neste país, onde 5% da população ativa está atingida pela SIDA. A mortalidade infantil é elevada, em 2001 rondava 150 por cada 1000 nascimentos<sup>8</sup>, mas em 2012 rondava 164 por cada 1000 nascimentos<sup>9</sup>, este «aumento» pode não ser real, mas apenas representar uma melhoria na recolha de dados. De todo o modo, é ainda alta a mortalidade infantil. A esperança de vida passou dos 46 anos em 2001 para 51,9 anos<sup>10</sup> em 2012.

A moeda nacional denomina-se Kwanza (Kz). O idioma oficial é o português, mas com grande uma diversidade etnolinguística<sup>11</sup>. É uma república, estado unitário, cujo governo

---

<sup>6</sup> Fonte: [https://www.google.pt/?gfe\\_rd=cr&ei=3JxIVtu9Ce6r8weEvbxA&gws\\_rd=ssl#q=angola](https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=3JxIVtu9Ce6r8weEvbxA&gws_rd=ssl#q=angola).

<sup>7</sup> Fonte:  
[http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Preliminares%20%20Censo%202014\\_FINAL.13.10.14.pdf](http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Preliminares%20%20Censo%202014_FINAL.13.10.14.pdf). P. 41.

<sup>8</sup> Fonte: PAN/EPT (2005, p.18).

<sup>9</sup> Fonte: Indicadores Internacionais de Desenvolvimento Humano (p. 216). Em <http://hdr.undp.org/es/countries>.

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> “A língua oficial da República de Angola é o português” in Constituição da República de Angola, parágrafo n.º 1 do artigo 19.º]. “De entre as línguas africanas faladas no país, algumas têm o estatuto de língua nacional. Estas, assim como as outras línguas africanas, são faladas pelas respectivas etnias e têm dialectos correspondentes aos subgrupos étnicos.” Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo\\_de\\_descoloniza.C3.A7.C3.A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo_de_descoloniza.C3.A7.C3.A3o).



segue o presidencialismo. Luanda é a capital. As receitas do Estado dependem em 80% da produção do petróleo.

A história de Angola, de modo sumariado, pode apresentar-se da seguinte forma: anteriormente um território de reinos e de diversos povos, passou a ser uma colónia portuguesa por 493 anos, de 1482 (ano da descoberta por Diogo Cão) a 1975 (ano da independência nacional). Sobre a política colonial Moutinho (2000) comenta que esta “sofreu (...) até ao início da última guerra de libertação, transformações e ajustes resultantes da experiência colonial e da capacidade de intervenção do Governo Português.” (p. 21).

Mas, no geral pode-se afirmar que durante toda a ocupação portuguesa a população negra sofreu de opressão e foram diminutamente respeitados os seus direitos humanos e desvalorizada a cultura dos povos autóctones, “em 1960, menos de 1% dos negros era assimilado”<sup>12</sup>, isto é, imitava e reproduzia a cultura colonizadora.

A independência do país foi declarada a 11 de novembro de 1975, o chamado «Dia da Independência»; mas combatido o colonialismo iniciou-se uma guerra civil pelo controle do país, e em particular de Luanda, que só terminou em 2002. Assim sendo, este país foi fustigado por 40 anos de guerra, o que comprometeu e dificultou o seu desenvolvimento.

### 1.1.1. País Pós-Conflito

Angola é um país pós-conflito e como tal tem características que são próprias a este tipo de países. Soares e Rodrigues (2009) evidenciam que:

“Nos países multiétnicos, de pós-conflito, que viveram processos de libertação da dominação estrangeira, as identidades culturais, invariavelmente, têm mergulhado num processo em que todos os grupos étnicos dentro do próprio país lutam para reafirmar a sua posição no processo de formação do Estado Nação. A afirmação das identidades de grupos étnicos, nos países de pós-conflito, adquire proporções cada vez maiores em âmbitos contemporâneos e apresentam nuances semelhantes nas múltiplas representações como sujeitos de pós-conflito.” (Resumo).

A migração, ou deslocamento de grandes grupos no interior dos países por motivo de guerra, é uma realidade intemporal. O *Norwegian Refugee Council's Internal Displacement Monitoring Centre* (IDMC) monitoriza o movimento “das pessoas forçadas a deixar as suas casas devido a conflitos armados internacionais ou nacionais ou de violência generalizada”<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Zau (2005, Resumo).

<sup>13</sup> No original: “People forced to flee their homes by international or internal armed conflict as well as generalised violence”. (p. 4).

(p. 4). A investigação do IDMC mostra que esta deslocação, para encontrar refúgio num lugar diferente dentro do seu próprio país, causa múltiplos impactos.

Podem-se extrair alguns destes impactos da supramencionada migração/deslocação dum relatório da IDMC<sup>14</sup> (Bilak et al., 2015), sobre os deslocados de guerra em 2014, em 60 países. De modo generalizado são:

- Redução de investimento nas áreas geográficas mais longínquas dos centros urbanos políticos e económicos; acréscimo do abandono das zonas rurais;

- Aumento de pessoas nos centros urbanos, residindo os deslocados em condições ínfimas (alguns vivendo da caridade alheia). Nos locais de chegada reduzem-se as oportunidades de trabalho e habitação, podendo levar a tensões grupais étnicas e religiosas.

- Dificuldade e desigualdade no acesso à saúde, educação e outras áreas do desenvolvimento humano;

- Discriminação e marginalização do deslocado de guerra. A sua presença cria mudanças no lugar de chegada, onde se tenta estabelecer e adaptar, pois dificilmente regressa ao local de origem;

- Aumento da pobreza, insegurança no grupo; (aumento) também das vulnerabilidades dos mais vulneráveis nomeadamente crianças, mulheres, doentes e idosos. Os separados da família, ou que não têm família, ficam extremamente vulneráveis e têm dificuldade no acesso à habitação e à alimentação;

- Cresce o trabalho infantil; a discriminação e exploração laboral; e a violação dos direitos humanos;

- Nas famílias há um desmembramento, tanto familiar como económico e social. Quebram-se as redes de apoio. Mudam as dinâmicas familiares. Muitas vezes as mulheres desempenham funções que culturalmente são reservadas aos homens e isso pode levar à violência doméstica;

- Dá-se um declínio económico na zona de partida e de chegada do deslocado, podendo levar a uma crise e ao aumento da corrupção e do mercado paralelo;

---

<sup>14</sup> Global Overview 2015 - *People internally displaced by conflict and violence*, 2015.

- Criam-se grupos de deslocados com fraca representação de independência, poder e controle. Podem-se criar disputas pelo controle da terra e outros recursos limitados.

- Aumentam as dificuldades de inclusão social e comunitária e de adaptação a um lugar novo com características próprias.

Sobre Angola, Madeira<sup>15</sup> afirma que “com as guerras houve muita deslocação dos povos, o que mudou grandemente a carta étnica do país”. Os deslocados de guerra são uma das consequências (da guerra) em Angola, mas há muitas outras. Rezende (1999) afirma sobre a guerra civil angolana:

“38 anos de guerra não produziram apenas uma tragédia em Angola. Produziram milhões de tragédias: 2 milhões de mortos, **1,7 milhão de refugiados** [negrito adicionado], milhares de órfãos, 200 pessoas mortas de fome por dia, 80 mil crianças, velhos, homens e mulheres mutilados pelas milhões de minas semeadas pelo país afora. Em Angola, são milhões de tragédias, cada qual com um nome e uma história de final infeliz.” (para.1)

Após a guerra a percentagem dos deslocados que retorna às origens é muito baixa, como já referido, no entanto os que regressam deparam-se com vários problemas, por exemplo, em Angola há as supramencionadas minas.

Calculava-se em 1999 pelo menos “11 milhões de minas semeadas ao longo de quatro décadas de guerra (embora o governo admita a existência de, no máximo, 8 milhões). Logo, haveria uma mina à espera de cada angolano” (Rezende, 1999, para. 18). A paz chegou em 2002, por isso calcula-se um número maior de minas do que o calculado em 1999 e ratificado em Rezende (1999).

A longa guerra deixou marcas em cada pedaço de Angola e nas lembranças dos angolanos. As consequências desta realidade ainda se vão manter por muitos anos. Angola era considerado “um dos países mais minados do mundo” (Rezende, 1999) e a desminagem é uma tarefa lenta e dispendiosa, por isso a quantidade de minas ainda existente no país após a paz é uma preocupação e um risco para muitos.

---

<sup>15</sup> Ildeberto A.S. Madeira (conhecido por Gaspar Madeira, nome do pai) – Licenciado em Ciências Sociais na Universidade Livre de Bruxelas, 1967-1968, na Bélgica. Caucasiano, amante da cultura e do social angolano. Natural e residente no Namibe, dupla nacionalidade: portuguesa e angolana. Entrevista a 24-03-2014. Nota: esta entrevista foi realizada tendo como objetivo conhecer melhor a origem do Umbundo (2ª língua mais falada em Angola, a seguir ao português), propósito exógeno a esta tese, por isso não consta o seu guião.

Estas ainda são um risco muito presente nas zonas rurais, especialmente para os agricultores, o que inibe o cultivo de certas terras. A consequente insegurança é um dos motivos para o fraco investimento na agricultura, um vital setor para o desenvolvimento de um país, especialmente africano. A subprodução agrícola é um entrave para o desenvolvimento nacional, prejudicando assim um país rico em recursos naturais aproveitados de modo não otimizado.

A importância da agricultura no continente africano é realçada pelo *African Development Bank Group* (2013) ao afirmar que a agricultura é a «espinha dorsal» de África. Segundo esta instituição, neste setor se deposita uma grande esperança tanto para o crescimento económico como para a criação de empregos. A agricultura emprega 65% a 70% da força laboral africana, sendo maioritariamente feminina. As mulheres produzem até 90% do alimento do continente. Este *Bank Group* reforça que “promover a produção agrícola é (...) um dos meios mais efectivos para o crescimento [nacional] e redução da pobreza.” (p.20).<sup>16</sup>

As guerras, como qualquer ato de violência civil, “têm profundas consequências directas nos sistemas educativos (infraestruturas escolares destruídas, crianças desprovidas de escolarização, famílias dispersas ou dizimadas) como também afetam o nível de vida, o desenvolvimento económico e as relações entre os diversos grupos humanos que constituem essas sociedades”. (Panchaud, 2008, p. 10).

Outras características de um país pós-conflito é que a paz traz consigo (1) um hiperpatriotismo; (2) uma euforia cívica; (3) criação de expectativas que nem sempre se realizam; (4) notável autodefesa criada pelo medo das consequências e da insegurança (real ou imaginada); e (5) uma mudança lenta nas estruturas e na sua interiorização. Estas características também se encontram em Angola.

Como já mencionado, interiorizar a mudança leva tempo, assim, no país, apesar da independência, há ainda consequências marcantes em todos os aspetos sociais, morais e culturais devido ao tráfico de escravos, ao cristianismo e à colonização. As quase cinco centenas de anos de colonialismo deixaram marcas profundas em todos os setores do país.

---

<sup>16</sup> No original: “Promoting agricultural production is therefore one of the most effective ways to drive inclusive growth and reduce poverty.” (p. 20).

Um dos setores determinantes para qualquer nação é a educação, e nessa área os efeitos do colonialismo deixaram uma pegada menos positiva que prejudicou e limitou o desenvolvimento do país após a independência e a posterior paz.

## 1.2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FORMAL ANGOLANA

Foram os missionários cristãos que introduziram em África a educação, criando elites consequentemente ligadas principalmente à teologia, história, cultura e literatura<sup>17</sup>. O africano incorporou assim a cultura e valores dos colonizadores, e após a sua conversão ao cristianismo classificava a cultura nativa como supersticiosa, retrógrada e *não civilizada*. Provando assim que os instruídos/escolarizados interiorizavam a imagem que o europeu tinha da cultura tradicional de África (Chung, 1996).

### • Origens Católicas

Os missionários portugueses católicos Jesuítas trouxeram a educação formal para Angola. De acordo com Neto (2014) foram eles os responsáveis “pela construção de uma visão de absoluta negatividade em relação a toda a realidade sócio-política, econômica e cultural dos nativos. Educar passou a ser desafricanizar” (p.7). Ao introduzir a educação formal introduziram também o analfabetismo, significando a ausência de qualquer educação desse tipo.

O nativo indígena africano (de Angola, Guiné e Moçambique) era categorizado de «inferior», «atrasado» ou «primitivo» (Noré & Adão, 2003, p. 102), com pouca vontade de estudar e por isso deviam ter uma escola específica. Com base neste pensamento, e não só, foi criada uma política de ensino para «indígenas», esta executada nas missões católicas pelos seus missionários, “consideradas instituições de utilidade nacional, de sentido eminentemente civilizador” (Noré & Adão, 2003, p.106).

As escolas rurais ou de «mato» e as escolas-oficinas tinham um ensino muito rudimentar e bastante fraco, que não correspondia com a sua vida quotidiana, com pouca aplicabilidade e sucesso, e não considerava a cultura do aluno. O papel das escolas era contribuir para:

“garantir a continuação (...) da ‘grande missão’ de evangelização dos ‘indígenas’ (em nome de *Deus*), de nacionalização e ocupação efetiva das colónias (em nome

---

<sup>17</sup> Segundo Chung (1996) esta tendência de áreas de estudo ainda se mantem.

da *Pátria*) e de assimilação das suas gentes (em nome da *Civilização*). (...) Toda a política colonial de ensino destinada aos nativos indígenas em Angola desde cedo, procurou subalternizá-los por intermédio da inculcação de temas afectos à trilogia Deus-Pátria-Civilização.” (Noré & Adão, 2003, p. 106).

Sobre a área da educação formal<sup>18</sup> em Angola nessa altura, época colonial, pode-se afirmar que era elitista e que o povo negro tinha pouco acesso à educação estatal. Em 1958 “o número de analfabetos (negros e mestiços) era de 4.009.911 = 96,7% da população total, (...) 0,7% estavam assimilados” (Noré & Adão, 2003, p.105) esta proporção de assimilados sobe para 1% em 1960 (Zau, 2005, Resumo).

Neto (2014) comenta: “A oferta de oportunidades escolares (...) diferenciou profundamente a população dos colonos, dos mestiços e dos nativos em favor do primeiro e em detrimento escandaloso dos últimos. Em pleno período salazarista (1926-1961), 99% da população angolana era oficialmente registrada como analfabeta” (pp. 7,8).

Posteriormente Neto (2014) acrescenta “para uma população nativa cerca de 75% maior do que a população branca, não havia mais do que 6% em escolas.” (p.165). As despesas gastas pelos colonos na educação dos nativos eram de uma enorme disparidade e imensuravelmente inferior à educação da população branca. Era uma política educativa discriminatória, incluindo um ensino limitado (em acesso, custos e conteúdo letivo) e de baixa qualidade para os nativos.

- **Perspetiva do colonizado**

Alguns autores e suas obras são mencionados num artigo de Almeida (2005) que revela uma perspectiva do colonizado acerca da educação/escola sob a bandeira portuguesa em território africano. Um dos autores mencionados (no artigo) que tem uma visão similar à de Chung (1996) é Kabengele Munanga, que afirma:

“O africano foi designado um ser primitivo e a colonização uma missão civilizatória que levaria a cultura à África. Dessa forma, o europeu entrou no território africano ignorando a existência de uma cultura local e iniciou um movimento de desculturação do negro e o seu distanciamento das tradições nativas. Esse processo de desculturação teve como principal aliado a educação. A escola foi então usada como um dos veículos de opressão utilizado pelo colonizador.” (Almeida, 2005, s.p.).

---

<sup>18</sup> Educação formal - “Educação sistemática progressiva geralmente em instituições escolares do conjunto do Sistema de Educação e que comporta uma série de níveis de dificuldade e especialização progressivas. O sucesso individual no final de cada nível corresponde, em princípio, à obtenção de um diploma, certificado, etc., que permite a passagem a um nível superior.” PAN/EPT (2005, [Glossário]).

Continuando o seu raciocínio Munanga esclarece que a população negra instruída era simples recetáculo de padrões culturais dos colonizadores. A educação imposta criava dúvidas no africano sobre a sua autocapacidade desligando-se das suas origens. Por meio do sistema educativo os nativos adotavam como referência o conhecimento e os costumes dos estrangeiros, e os reproduziam. “O processo educativo postulava que o africano era um ser inferior e, como tal, só poderia se esclarecer e progredir, ou seja, se libertar da condição de selvagem, através da incorporação da cultura da metrópole.” (Almeida, 2005, s.p.).

Almeida (2005) analisa personagens de contos de escritores angolanos e separa-as em dois grupos representativos de estudantes submetidos à educação formal da época. Um grupo é constituído pelos estudantes africanos que, assimilados, reproduzem e ajudam a cultura dominante e, o outro, composto por aqueles que usam dos conhecimentos e língua adquiridos na escola como meio de afirmação:

“Encararam a educação como meio de libertação, recusaram o embranquecimento cultural e buscaram valorizar suas raízes, aceitar sua herança sociocultural. Estes negros não negaram o conhecimento europeu, utilizaram-se dele para dar luz a um movimento de reação à dominação de que foram vítimas. A língua portuguesa foi por eles tratada como um recurso para lutar contra o colonizador. Essa escola passou a representar o ambiente em que o colonizado toma consciência de suas raízes e busca na incorporação de elementos da colônia, seu objeto de luta e preservação.” (Almeida, 2005, s.p.).

O teor educativo era decidido e estava dependente das decisões coloniais, desconsiderando a realidade de uma educação nativa. Esta era transmitida intergeracionalmente de modo oral<sup>19</sup>. A herança cultural, moral, ética e política também eram comunicadas desse modo, numa interação informal nas atividades quotidianas dos grupos, sem precisarem de um espaço específico. A educação oral “das tribos de Angola é um processo de renovação social onde os adultos transmitem aos jovens a cultura dos ancestrais.” (Neto, 2004, p.94).

Essa comunicação foi danificada, porquanto as línguas maternas dos nativos foram eliminadas na educação colonial e foi-lhes imposto um ensino numa língua por eles considerada estranha: o português. Esta era usada obrigatoriamente tanto nas escolas como fora delas.

A justificação para tal é dada por Moutinho (2000): “a língua indígena apenas servia para o ensino da religião (artº 69) [do Estatuto Missionário, de 1941]” (p.155). Sobre o

---

<sup>19</sup> Por meio de contos, provérbios, mitos, poemas, fábulas, ritos, músicas, etc...

assunto assevera “já sabíamos que o branco considera as línguas dos africanos como sendo simples dialectos, formas de comunicação redimentares, em oposição à língua [português] que seria uma forma superior.” (Moutinho, 2000, p.72).

- **Os Protestantes**

Na educação angolana os missionários protestantes desempenham uma ação diferenciada. Estes chegam ao território angolano em épocas mais tardias e tornam-se mais ativos em áreas menos exploradas religiosamente pelos católicos. Os protestantes têm também um papel importante na alfabetização nativa, por exemplo, segundo Neto (2014) os evangélicos viam o analfabetismo como um entrave ao conhecimento religioso e por isso formaram escolas.

Para Neto (2014) “é importante lembrar que grande parte dos dirigentes angolanos pós-independência foram formados em escolas protestantes.” (p.157). Mas o ensino católico era preponderante no território. Segundo Moutinho (2002) a política educativa esteve sempre ligada às missões com exceção a um curto período durante a Primeira República.

- **Fase pós-independência**

A independência é um marco de viragem nacional. Nessa altura a percentagem de residentes angolanos alfabetizados era muito baixa, segundo o *Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização 2012-2017*, do Ministério da Educação<sup>20</sup> (MED), a Taxa Estimada de Analfabetismo<sup>21</sup> em 1975, ano da independência, era de 85%, dos quais 70% eram mulheres.

Na fase pós-independência a educação encontrava-se em estado crítico, com apenas 15% da população alfabetizada e esta tendo sido ensinada de modo bastante precário e deficiente. Como reconhecimento deste fato, e para superá-lo, iniciou-se a 22 de Novembro de 1976 a Campanha Nacional de Alfabetização. Por essa altura o país havia entrado num período de guerra civil.

A primeira reforma educativa foi em 1977. Todavia, todos os constrangimentos de aspeto político-militar e socioeconómico durante a guerra civil e anos posteriores, dificultaram o avanço desejado.

---

<sup>20</sup> In MED (2012).

<sup>21</sup> Ver Glossário.



Em 1990, um ano após ser adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, Angola aderiu à Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>22</sup>, apoiando uma das conquistas humanas a nível universal. Entre os direitos infantis surgiu a educação formal, passando a ser um dos direitos universais da criança o ensino gratuito<sup>23</sup>.

Apesar desta regulamentação, em Angola este direito ainda hoje não é uma realidade para muitas crianças e adolescentes. Contudo muito se tem avançado nesse campo, há uma evolução positiva, mas ainda insuficiente para a aplicação plena desse importante direito.

Nos anos 90 o sistema de educação angolano foi analisado por Roca (1998), que referiu o seguinte: “em Angola, o sistema de educação está muito longe de promover a sinergia positiva entre o desenvolvimento do capital humano e o desenvolvimento socio-económico.” (p.151). A explicação para o facto é complexa, pois, nessa época, Angola tinha alguns resultados na luta contra o analfabetismo, mas a sua situação politicoeconómica dificultava essa tarefa, porquanto se vivia numa instabilidade política, devastação causada pela guerra civil, subdesenvolvimento, má gestão económica e social e aumento da pobreza. Todos estes fatores contribuíam para um baixo nível educacional a nível nacional.

A gravidade da exclusão educacional em 1990/91 era enorme, especialmente no ensino básico. Como consequência de todos os fatores acima mencionados, este país continuou nos anos 90 “incapaz de assegurar a educação básica para todos” (Roca, 1998, p. 62). A guerra civil, como qualquer ato de violência civil, conforme já salientado por Panchaud (2008): “Têm profundas consequências directas nos sistemas educativos (infraestruturas escolares destruídas, crianças desprovidas de escolarização...)” (p. 10), entre muitas outras.

- **Pós-paz**

Desde que foi alcançada a paz, em 2002, o governo tem feito várias iniciativas para melhorar a quantidade e qualidade do sistema educativo para impulsionar a reconstrução do país. Tal como aconteceu no passado nos países desenvolvidos, a seguir à paz houve uma procura social da educação, apoiada também na crença na educação como um meio de mobilidade social ascendente, melhoria do nível laboral e salarial, e empregos melhores do

---

<sup>22</sup> A Convenção foi aprovada pela Comissão Permanente da Assembleia do Povo na XIVª sessão extraordinária da II legislatura, realizada a 21 de Setembro de 1990.

<sup>23</sup> Artigos 28 e 29 da Convenção – ver UNICEF (2004).

que os seus ascendentes. Criou-se uma relação entre a habilitação e o nível remuneratório que ainda se vai mantendo.

Após a paz houve uma ligeira evolução no ensino, no entanto os atrasos significativos no sistema educativo não deixaram que esta evolução fosse maior. Na introdução ao Plano Nacional de Educação para Todos (PAN/EPT) as causas apontadas para os atrasos educativos em Angola são “a política educativa herdada do colonialismo português e dos constrangimentos de ordem político militar e económico-social registados após a independência nacional” (2005, p.13). Estas vicissitudes colocam Angola como um dos países da África Subsariana com as taxas mais altas de sub-escolarização.

Com a finalidade de melhorar esta realidade foram adotadas políticas educativas integradas. Em 2001 foram aprovadas a *Estratégia Integrada para Melhoria do Sistema de Educação* (pelo Governo) e a *Lei de Bases do Sistema de Educação* (pela Assembleia Nacional), que são instrumentos de orientação governamentais para o período 2001/2015, “pois [estas] definem as linhas gerais e específicas para a Estabilização, Consolidação e o Desenvolvimento (expansão) do Sistema de Educação” (PAN/EPT, 2005, p.13) A implementação de ambos foi planeada de modo faseado, decorrendo as três fases em calendarização desigual<sup>24</sup>. Presentemente continua-se com a reforma educativa que teve início em 2001, estando esta em fase de avaliação global.

### 1.2.1. Situação da Educação Para Todos

Temos que levar em conta os pontos fracos dos sistemas de educação, mas também não devemos ficar indiferentes aos “progressos e às práticas bem sucedidas, que podem resolver certos obstáculos e problemas recorrentes que surgem no caminho da equidade e da qualidade – pilares essenciais na construção da Educação Para Todos”. (Benavente & Panchaud, 2008, p. 16).

E Angola teve progressos, como resultado, segundo o EPAN/EPT (2005), em 2001 a Taxa Estimada de Analfabetismo alterou-se para 33%, outra fonte afirma que nesse ano “82,9% dos homens e 54,2% das mulheres estavam alfabetizados.”<sup>25</sup>. E tendo como base os dados do Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização 2012-2017, do Ministério da

---

<sup>24</sup> Etapas da Estratégia: Emergência (2001-2002); Estabilização (2003-2006) e Consolidação e Desenvolvimento do Sistema de Educação (2007-2011). Etapas da Lei de Bases: Diagnóstico (março a junho de 1986); Concepção do Novo Sistema (1986 a 2001); e, Implementação desse sistema (2004 a 2011). Fonte: EPAN/EPT (2005, p.13).

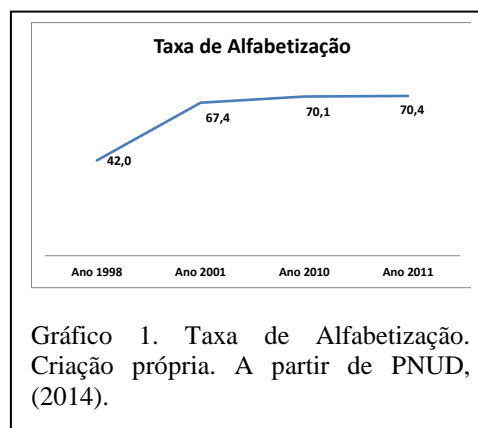
<sup>25</sup> Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo\\_de\\_descoloniza.C3.A7.C3.A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo_de_descoloniza.C3.A7.C3.A3o).

Educação (2012) pode-se alegar que a Taxa Estimada de Analfabetismo<sup>26</sup> baixou 52% em 36 anos<sup>27</sup>. A evolução da taxa de alfabetização, entre 1996 e 2011 revela-se nos dados<sup>28</sup> dos quais se fez o quadro abaixo (Quadro 1) e a sua representação gráfica (Gráfico1):

Quadro 1. Evolução da Taxa de Alfabetização.

ANOS	%
1998	42,0
2001	67,4
2010	70,1
2011	70,4

Criação própria. Fonte: PNUD (2014).<sup>29</sup>



Num balanço em 2011, o presidente da Assembleia Nacional, António Paulo Kassoma, afirma nesse âmbito: “Resultante dos esforços do país (...) perto de sete milhões de pessoas foram alfabetizadas, das quais 55 por cento são mulheres”<sup>30</sup>. De acordo com EPAN/EPT (2005) a taxa de alfabetização prevista para 2012 era de 67% sendo 6.704.959 o número de angolanos alfabetizados. No entanto esta (taxa) é considerada “muito baixa, com [apenas] 67,4% da população acima dos 15 anos que saberiam ler e escrever português”<sup>31</sup>.

Aliás, o português, é visto como uma dificuldade, pois Angola é multilingue como já foi mencionado, e não é a língua materna de uma percentagem vasta da população. Benavente, Ralambomanana e Mbanze (2008) reforçam o pensamento sobre esta realidade da linguagem na África Subsariana ao salientarem: “a língua é o meio de mediação privilegiado no ambiente escolar e as línguas utilizadas em muitas comunidades, são utilizadas só pela escola, tendo a comunicação oral sobretudo um objectivo instrumental”. (p. 33).

Não obstante essa realidade, a verdade é que apesar dos vários obstáculos e da irregularidade no crescimento, o processo de alfabetização em Angola foi positivo e

<sup>26</sup> Ver Glossário.

<sup>27</sup> Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização 2012-2017, do Ministério da Educação (2012).

<sup>28</sup> Fonte: Indexmundi: Angola taxa de alfabetização. [http://www.indexmundi.com/pt/angola/taxa\\_de\\_alfabetizacao.html](http://www.indexmundi.com/pt/angola/taxa_de_alfabetizacao.html).

<sup>29</sup> Fonte: PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Indicadores Internacionais de Desenvolvimento Humano (p.224). Em <http://hdr.undp.org/es/countries>.

<sup>30</sup> Fonte: Angonotícias - Angop. dez. 2011. <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/32643/angola-premiada-pelos-esforcos-do-executivo-na-reducao-do-analfabetismo>.

<sup>31</sup> Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo\\_de\\_descoloniza.C3.A7.C3.A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo_de_descoloniza.C3.A7.C3.A3o).

evolutivo, em 2012 “Angola recebeu o prémio internacional de [Nadjeda] Krupskaja, atribuído pela Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (UNESCO), como reconhecimento pelos êxitos alcançados pelo país na redução do analfabetismo.”<sup>32</sup>

Reforça-se que a UNESCO tem como objetivo para a *Educação para o século XXI* “apoiar a realização de Educação para Todos (EPT), afim de assegurar a liderança global e regional na educação para fortalecer os sistemas de ensino em todo o mundo, desde a infância até a idade adulta, para responder aos desafios globais contemporâneos através da educação”<sup>33</sup>.

A UNESCO apoiou o *Bureau International d' Education* (BIE<sup>34</sup>) num projeto<sup>35</sup>, iniciado em 2003, a pedido de um grupo de nove países da África Subsariana, de que Angola faz parte, para o apoio “nos seus esforços para melhorarem a sua resposta curricular contra a pobreza e para atingirem os objetivos da EPT” (Panchaud, 2008, p.7). Uma das razões é que se constata que as orientações da EPT são muito genéricas e não contextualizadas, por isso continuam insuficientes “na prática para reforçar a capacidade da educação para contribuir para a luta contra a pobreza através dos currículos de educação básica.” (Panchaud, 2008, p.7).

O objetivo geral desse projeto do BIE é “explorar as relações entre o currículo na educação básica e a luta contra a pobreza e, depois, elaborar estratégias de mudança de currículo” (Panchaud, 2008, p.7) dos nove países. O projeto permitiu “demonstrar a pertinência das relações entre a qualidade dos currículos da educação básica, a luta contra a pobreza e a educação para a paz” (Panchaud, 2008, p. 9) nestes países, que estão em processos recentes de democracia ou ainda frágeis.

---

<sup>32</sup> Fonte: Jornal de Angola. <http://www.angolamonitor.co.ao/pt/noticias/sociedade/1856-taxa-de-alfabetizacao-em-angola-com-melhoria-importante.html>.

<sup>33</sup> Fonte: <http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel.html>. Acedido a 11/12/2015.

<sup>34</sup> O BIE (em inglês a sigla é IBE - International Bureau of Education) “tornou-se a primeira organização intergovernamental no domínio da educação estabelecida para promover a paz através da educação em 1929. [...] O IBE juntou-se à UNESCO em 1969 como um centro internacional de excelência em educação comparada. O IBE tem e vai continuar a sua busca pela excelência como centro global para o currículo e assuntos relacionados”. Fonte: *Working effectively in conflict affected and fragile situations*. Acedido a 22-01-2016. Disponível em: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/67696/summary-note-briefing-papers.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67696/summary-note-briefing-papers.pdf).

<sup>35</sup> Projeto de investigação-ação-formação, designado «Análise e inovação curriculares da educação para todos e luta contra a pobreza na África Subsariana». Países: Angola, Burkina Faso, Burundi, Congo, Mali, Ilhas Maurícias, Moçambique, Níger e Ruanda.

A pertinência desse projeto em Angola é enorme, apesar dos aumentos incontestáveis da alfabetização a grande maioria da sua população continua pobre. Panchaud (2008) ressalva que a pobreza é causa e consequência da guerra que afeta a qualidade da educação. Por isso a luta contra a pobreza deve estar ligada à promoção e prolongamento da paz, objetivo da UNESCO.

A promoção da educação é um alvo nacional em Angola, uma vez que o analfabetismo ainda atinge um terço da população. Oficialmente, a taxa de analfabetismo no país estava calculada em 2014 nos 30%<sup>36</sup>. No entanto o avanço nessa área foi significativo “O índice de analfabetismo em Angola caiu mais de 68 por cento em 40 anos de independência nacional, de acordo com números divulgados (...) em Luanda pelo Ministro da Educação, Pinda Simão”<sup>37</sup>.

O Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2013-2017 apresenta as seguintes fraquezas críticas da educação:

“(1) Elevada taxa de analfabetismo, em particular nas zonas rurais e peri-urbanas; (2) Insuficiência de recursos humanos qualificados e dificuldades de recrutamento de docentes nacionais para as disciplinas técnicas no subsistema do ensino técnico profissional; (3) Insuficiente oferta de ensino técnico-profissional; (4) Falta de condições mínimas nos espaços educativos para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.” (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, 2012, p. 213)

As Potencialidades da Educação destacadas no supracitado Plano apontam o crescimento da procura do ensino a todos os níveis, sobretudo pelas gerações nascidas após a paz nacional; o início da Iniciação Escolar e o alargamento da escolaridade obrigatória; e, a aposta no ensino técnico profissional. (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, 2012, p. 213).

Contudo, o crescimento expetável da educação em Angola está aquém das expetativas em todos os níveis de ensino, e não só na alfabetização, mas, por exemplo, na infância. Delors (1996) salienta que a educação é “um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo.” (p.11).

---

<sup>36</sup> Fonte: [http://www.rtp.pt/rdpafrica/noticias-africa/angola-diminui-taxa-de-analfabetos\\_4172](http://www.rtp.pt/rdpafrica/noticias-africa/angola-diminui-taxa-de-analfabetos_4172).

<sup>37</sup> Fonte: Lusa, Set. 2015, [http://www.sapo.pt/noticias/numero-de-angolanos-analfabetos-caiu-mais-de-\\_55ef0ba56924dbe12c11fa67](http://www.sapo.pt/noticias/numero-de-angolanos-analfabetos-caiu-mais-de-_55ef0ba56924dbe12c11fa67).

Neste ano letivo continua utópica a universalização do ensino primário devido principalmente à carência de professores e à escassez de salas de aulas e existência de imensas escolas degradadas. Filipe Zau, Reitor da Universidade Independente de Angola, comenta, num jornal nacional<sup>38</sup>, a necessidade de aumentar o número de escolas para colocar as 300 mil crianças que estão fora do sistema de ensino.

Outra coadjuvação é o *baby boom* que surgiu depois da paz. Segundo a estimativa do Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) a taxa de crescimento anual é de 2,65%. As necessidades no sistema educativo ampliaram-se com o crescimento da população graças à redução da mortalidade infantil e o aumento dos nascimentos. De acordo com o PNFQ (2012) há um incremento previsto de 600.000 crianças até 2020.

As necessidades aumentam na razão direta do crescimento da população nacional e expandem-se cada vez mais, diversificando de província para província. Houve uma evolução na construção de novas escolas, mas o ritmo desta não acompanhou as imensas deficiências já existentes e este contínuo aumento populacional. Segundo a ENFQ (2012) a educação é o “sector [que] revela o mais baixo índice de escassez [de quadros]” (p.21). Colmatar esta situação é imprescindível para melhoria da oferta educacional.

Apesar da sua independência em 1975, e da paz em 2002, não obstante algumas mudanças, a escola de hoje mantém-se como uma réplica do tempo do colonizador. Aliás, isso acontece em toda África, Chung (1996) afirma que este continente mantém uma educação elitista e a “assentar em sistemas e estruturas do período colonial” (p.198).

### 1.3. ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

Em Angola o Ensino Superior é um subsistema de ensino, cuja definição se encontra no Decreto nº 90/09 de 15 de dezembro, artigo 3º: “é o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade” (p. 3952). Para compreender melhor o estado atual deste subsistema precisamos recuar no tempo.

---

<sup>38</sup> Nova Gazeta, 28 de Maio 2015, Ano 3, Nº 151, *Caderno do Estudante*, p.22.

### **1.3.1. Breve Histórico da Educação Superior**

Tal como referido na sua história, Angola é uma ex-colónia portuguesa. Em Portugal a origem oficial da universidade “situa-se em Lisboa, entre 1288 e 1290, no reinado de D. Dinis, num processo que culminou em 09 de Agosto de 1290, com a Bula Papal (Papa Nicolau IV) criando um Estudo Geral ou Universidade” (Martins, 2009, p.32) e foi evoluindo a partir daí. Mas, nas suas colónias a realidade foi diferente.

- **Estudos Fora do Território**

Não havia estudos superiores no território angolano até à segunda metade do século XX. A Igreja Católica constituiu um Seminário em 1958, em Luanda e no Huambo, com estudos superiores. Para quem pretendesse avançar para este nível de estudos só existia essa opção religiosa ou então teria que se deslocar ao exterior da colónia, especialmente para Portugal.

Campos e Lima (2012) descrevem os estudos superiores nesse período para os que iam a Portugal formar-se: nessa época os jovens das colónias que desejavam fazer um curso superior e tinha a possibilidade para tal, eram uma minoria constituída por filhos de assimilados com melhores posses ou apoiados por missões religiosas. Estes deixavam a sua terra e rumavam a Lisboa, Coimbra e Porto, locais onde a maioria não tinham qualquer relação ou apoio familiar. Os oriundos de Angola foram os primeiros a formar uma associação com vista à beneficiência dos seus, sendo seguidamente imitados por estudantes de outras colónias.

De acordo com os autores (Campos & Lima, 2012), o Estado Novo preocupava-se com o que podia advir desses diversos grupos associados. Este intenciona agrupá-los numa única unidade e procurava mantê-los sobre controlo. Com esse alvo criou uma iniciativa política sedeadada em Lisboa e com uma delegação em Coimbra. Porém, o efeito da mesma foi contrário aos objetivos intencionados, pois desta iniciativa derivou a formação de pensadores e líderes políticos africanos, entre os quais guias e militantes dos movimentos de libertação como Amílcar Cabral<sup>39</sup>, Marcelino dos Santos<sup>40</sup>, Mário Pinto de Andrade<sup>41</sup> e Agostinho Neto<sup>42</sup>.

---

<sup>39</sup> Ligado à independência da Guiné e Cabo-Verde.

Campos e Lima (2012) dão como exemplo a «Casa dos Estudantes do Império» (CEI): financiada governamentalmente, deu origem em Portugal do «nacionalismo das colónias», existiu entre 1944 e 1965, era frequentada principalmente por oriundos de Cabo-Verde e Angola e publicou mensalmente um boletim político «A mensagem», entre 1948 e 1964.

- **Estudos no Território**

Em território angolano o Ensino Superior começou após convulsões políticas em Portugal, derivadas a vários fatores sociopolíticos e dum contexto de instabilidade devido ao confronto de 1961<sup>43</sup>. Segundo Waals (2011), para Portugal não era admissível nem negociável o conceito de libertação nacional angolana. Assim:

“Depois das bem-sucedidas operações de luta contra a insurreição de 1961, as forças de ordem portuguesa concentraram-se na determinação de medidas protectoras das áreas económicas importantes no Norte de Angola, para assim garantir a segurança da capital e criar um clima favorável à aceleração do desenvolvimento socioeconómico”. (s.p.)

Neste ambiente conturbado nasce o Plano Deslandes, “concebido pelo então secretário provincial da educação de Angola, Amadeu Castilho Soares, e aprovado pelo governador de Angola, General Venâncio Deslandes, através do decreto-lei nº 44530, de 1962” (Neto, 2014, p.173), com a proposta da implementação urgente do ensino superior em Angola, para que esta colónia tivesse a sua autonomia intelectual e formasse profissionais considerados imprescindíveis para o desenvolvimento local: “médicos, engenheiros, professores para o ensino secundário e técnicos de agropecuária” (Neto, 2014, p.173).

Este plano também se justificava devido ao fato das universidades portuguesas não se mostrarem capazes, em tempo útil, de fornecer os quadros que este território precisava para o seu desenvolvimento socioeconómico, especialmente para combater a pobreza e o subdesenvolvimento. Deste plano, surge, em 1962, o Ensino Superior em Angola com os Estudos Gerais Universitários<sup>44</sup> (EGU) com duas tutelas: o Ministério do Ultramar e o Ministério da Educação em obediência ao presidente do Conselho.

---

<sup>40</sup> Ligado à independência Moçambique; membro fundador da *Frente de Libertação de Moçambique*.

<sup>41</sup> Fundador e primeiro presidente do MPLA.

<sup>42</sup> Primeiro Presidente de Angola.

<sup>43</sup> Confronto em janeiro e fevereiro de 1961 – considerado “o maior massacre de toda a história colonial de África. Mais de 100 000 angolanos foram mortos nesse ano.” (Moutinho, 2000, p. 53).

<sup>44</sup> Pelo Decreto de Lei 44530, de 21 de Agosto de 1962 da Administração Portuguesa, também são fundados conjuntamente os EGU em Moçambique.



De acordo com Langa (2013) os EGU estavam:

“Adaptados para os filhos e filhas dos colonizadores portugueses. Apesar do governo português pregar o antirracismo e defender a assimilação dos africanos ao estilo de vida português, para dar uma face mais humana ao seu regime colonial prolongado, as lacunas notórias do sistema educativo colonial, estabelecidas durante o regime português, asseguravam que poucos africanos iriam alguma vez ter sucesso em alcançar o nível universitário.” (p.10).<sup>45</sup>

Os EGU, integrados na Universidade Portuguesa, estavam concentrados em Luanda (com os cursos medicina, ciências e engenharias), mas criaram-se cursos também no Huambo (agronomia e veterinária) e no Lubango (letras, geografia e pedagogia). O Decreto-lei 45180, de 5 de Agosto de 1963, estipulava os cursos do EGU. Os dois primeiros anos eram realizados em Angola, mas os cursos tinham que ser terminados na metrópole.

Num discurso de Veiga Simão<sup>46</sup> (em Teodoro, 2002) é referido que “para se ser licenciado português era preciso vir a Coimbra, Lisboa ou Porto. Portanto, completar os cursos na Metrópole era sinal de manutenção, por via meramente impositiva e administrativa, *dum portuguesismo*.” (p.82). Porquanto, em Portugal pairava o medo que a educação dessas elites locais criasse o desejo de independência das colónias.

Ainda no ano de 1962, a Igreja Católica cria o Instituto Pio XII para formação de assistentes sociais. Os EGU mudam de designação para *Universidade de Luanda* em 1968<sup>47</sup>. Em 1969 foi inaugurado o Hospital Universitário de Luanda.

Segundo Carvalho (2012) “no período colonial, o acesso ao ensino superior destinava-se somente a quem integrava as camadas superiores da hierarquia social, (...) nos primeiros anos de implantação em Angola, era difícil que alguém pertencente às camadas médias da hierarquia social tivesse [esse] acesso.” (p.52).

Anderson<sup>48</sup> ressalta “a educação superior era quase inacessível; só poucos angolanos, puderam chegar, alguma vez, a universidades portuguesas.” (Neto, 2014, p.165). Estes,

---

<sup>45</sup> No original: “catered to the sons and daughters of Portuguese colonists. Although the Portuguese government preached non-racism and advocated the assimilation of its African subjects to the Portuguese way of life, to give a more human face to its prolonged colonial rule, the notorious deficiencies of the colonial education system established under Portuguese rule ensured that very few Africans would ever succeed in reaching university level” p.10.

<sup>46</sup> Extraído de uma entrevista realizada em 1996 por Teodoro e publicada por este em 2002, na obra *As políticas de educação em discurso directo: 1955-1995*.

<sup>47</sup> Foram ainda as seguintes mudanças de designação: Universidade de Angola (em 1976, pela Portaria 77ª/76) e Universidade Agostinho Neto (1985) – em memória do 1º Presidente de Angola e 1º Reitor da Universidade.

conforme supramencionado, eram os de famílias mais abastadas ou apoiados religiosamente, porquanto, os salários dos nativos eram tão baixos que não permitiam custear os estudos dos jovens para além da quarta classe.

Em território angolano eram muito poucos os estudantes universitários, segundo Teta (s.d.) no ano lectivo de 1973/74, um ano antes da independência nacional, estes eram cerca de 2.354 estudantes instruídos por 274 docentes. No entanto, mesmo tendo opção no território, a maioria dos jovens continuava a deslocar-se para as universidades em Portugal para realizar os seus estudos superiores. Fituni<sup>49</sup> afirma “os estudantes, obrigados a assimilar a cultura portuguesa, eram compelidos a fazer os seus estudos universitários na metrópole.” (Neto, 2014, p.170).

Teta (s.d.) tem uma conceção análoga a Almeida (2005) ao salientar que, no tempo colonial, todo o ensino tinha como alvo promover a “população colonial e para a defesa dos interesses do regime, com base no desenvolvimento económico de Angola, assente nos pressupostos técnico-científicos.” (Teta, s.d., p.31).

Para Carvalho (2012) o Ensino Superior “reproduzia para as gerações seguintes a estratificação social da Angola colonial” (p.53). Nos últimos anos do colonialismo, mesmo no período das ações militares pré-independência, o Ensino Superior continuava limitado aos nativos, nessa altura havia cerca de 4 mil estudantes no ensino superior, destes apenas 10% eram nativos angolanos ou de outras origens não portuguesas (Neto, 2014). Este nível de educação mostrava-se incapaz de cumprir os almejados propósitos desenvolvimentistas.

Aquando da independência nacional, em 1975, deu-se um êxodo de professores, consequentemente surge um enorme défice de quadros, notadamente no Ensino Superior, acarretando, por exemplo, o encerramento de alguns cursos e a diminuição da qualidade do ensino e dificultando a sua evolução.

O clima de incerteza e instabilidade nacional fez reduzir também a quantidade de discentes universitários, por exemplo, segundo Carvalho (2012) “com o processo de descolonização, o número de estudantes diminuiu para 1.109, em 1977 há a diminuição

---

<sup>48</sup> Anderson, P. (1966). *Portugal e o fim do ultracolonialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Citado por Neto, T. S. (2014). *História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. (3.<sup>a</sup> ed.). Chamusca: Zaina Editores. (p.64).

<sup>49</sup> Fituni, L.L. (1985). *Angola: Natureza população economia*. Moscovo: Progresso. Citado por Neto, T. S. (2014). *História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. (3.<sup>a</sup> ed.). Chamusca: Zaina Editores. (p.56).

drástica de 73,4%” (p.53). O Ensino Superior passa assim por uma abissal baixa quantitativa e qualitativa.

No período pós-independência houve esforços governamentais na implementação e desenvolvimento deste nível de ensino a despeito da insuficiência de quadros e da guerra civil. Todavia, existiam vários constrangimentos para o aspirado desenvolvimento deste nível de ensino, para além dos fatores acima mencionados, havia também infraestruturas destruídas, baixos recursos didáticos, pedagógicos e económicos que traziam más condições para lecionar, para além da implicada falta de segurança. O estado do Ensino Superior era de grande debilidade.

- **Evolução das Instituições**

A história inicial do ensino superior da Angola independente está ligada à Universidade Agostinho Neto (UAN), pois, neste nível de ensino, foi a única instituição pública nacional até 2007. O autor Teta (s.d.) apresenta a evolução desta instituição: estava em 2002 em sete<sup>50</sup>, das dezoito províncias angolanas formando anualmente cerca de 100 licenciados.

Em 1989 surgem três instituições privadas: Universidade Católica de Angola<sup>51</sup>, a Universidade Lusíada de Angola e a Universidade Jean Piaget de Angola. No ano lectivo 2001/2002 totalizavam 11.129 estudantes do ensino superior dos quais apenas 2000 pertenciam às privadas. De acordo com Carvalho (2012) “no período de 1977 a 2002, o número de estudantes do ensino superior aumentou de 1.109 para 12.566, a um ritmo médio anual de 10,2%.”

Após quatro décadas do conflito civil armado a reconstrução do país era cogente. Dá-se um manifesto crescimento da economia, e consequentemente dos outros setores, apesar das grandes dessemelhanças regionais e fortes desigualdades sociais.

A paz, em 2002, possibilitou e impulsionou o desenvolvimento do Ensino Superior e verificou-se neste um crescimento notável. Por exemplo, a UAN aumentou o número de cursos de 31 para 83 e consequentemente de estudantes, em 2004/2005 iniciou o nível de mestrado. Em 2008 esta instituição graduou 3000 estudantes incluindo 50 mestres. Cresceu

---

<sup>50</sup> Luanda, Huambo, Huíla, Benguela, Uíge, Cabinda e Kwanza-Sul.

<sup>51</sup> Apenas com funcionamento a partir de 1999.

também a quantidade de professores e qualidade de ensino apostando numa melhor formação do corpo docente. A oferta aumentou com o surgimento do doutoramento nessa instituição.

No que diz respeito a docentes do ensino superior, Carvalho (2012) afirma que houve um aumento de 58,4% no período 2000-2005, a um ritmo de crescimento de 9,6% ao ano. Apesar deste aumento o número continuou baixo face às necessidades.

Na educação pós-guerra, devido à falta de quadros, Angola contou com a cooperação de Cuba. No Ensino Superior esta surgiu como uma mais-valia não só para a docência, mas também para a criação de uma estrutura reconstruída para este nível de ensino, assessoria e orientação para este subsistema.

O apoio cubano deu-se tanto dentro das fronteiras angolanas como no seu próprio país, ao receber estudantes angolanos com bolsa de estudos nas várias áreas do saber, proporcionando assim uma variedade de formações e especializações de quadros. O obstáculo maior estava relacionado com a língua: o espanhol, apesar de ser também uma língua ibérica, é bem diferente do português e nenhuma delas é de fácil aprendizagem, essa dificuldade linguística era, e é ainda hoje, uma barreira comunicacional e pedagógica ao sucesso do ensino através desta cooperação Angola/Cuba.

O incremento da segurança e estabilidade, assim como a alarmante necessidade de quadros para alavancar a economia do país, fez aumentar a demanda e a oportunidade de progredir fez aumentar a oferta de Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo Teta (s.d.) até 2007 havia três IES e treze privadas.

A necessidade de implementação de IES em Angola era geral, consequentemente esta foi aprovada pelo Conselho de Ministros na Resolução nº4/07, de 02 de fevereiro, para ser realizada de modo progressivo e sustentável. Nesta Resolução foi baseada a criação de algumas instituições em todo o país. Nesse ano de 2007 foram criadas mais seis IES públicas com abrangência provincial e foi redimensionada a UAN.

Em 2009 a UAN foi dividida, continuando somente em Luanda e no Bengo. Instituíram-se, a partir das faculdades já existentes, seis universidades autónomas públicas com abrangência provincial pela já mencionada Resolução nº4/07, de 02 de fevereiro e pelo Decreto nº7/09 de 12 de maio - estabelecendo a reorganização da rede de ensino superior, o novo redimensionamento da UAN e a criação de novas instituições públicas deste tipo de ensino de âmbito «regional ou provincial».

Segundo o referido Decreto <sup>52</sup> a reorganização da rede e as criações de estabelecimentos de Ensino Superior tiveram como alvo a sua adaptação “aos objectivos estratégicos de desenvolvimento económico, social e cultural do País, em conformidade com os programas do Governo”.

Mendes e Silva (2011) afirmam que o procedimento em vigor de reestruturação deste subsistema, buscou adicionar eficácia na gestão das IES. Já que, de acordo com estes autores (Mendes & Silva, 2011), não há eficácia nas práticas e nos processos de gestão nestas IES devido a variados fatores internos e externos ao subsistema de ensino: as primeiras são os baixos valores da taxa de promoção<sup>53</sup> e um alto nível de abandono dos estudos; as segundas estão ligadas à impertinência dos cursos, demonstrada na falta de proporção entre a qualidade dos quadros que oferecem e a demanda nacional.

Desde a paz nacional deu-se uma “rápida progressão da oferta de ensino superior, público e privado” (Governo da República de Angola, 2012, p. 37). Para Martins “o subsistema público não se pode alhear do privado, até pela importância deste na proliferação de estabelecimentos, na concorrência formativa e na competição pelo mercado de trabalho” (2009, p. 32). Segundo Langa (2013) “a educação cresceu mais de 50% por ano desde 2002, para 140.000 em 2011” <sup>54</sup> (p.14) e, de acordo com Carvalho (2012), no setor privado, em 2011, havia 10 universidades e 12 institutos superiores.

Após a paz, com o desenvolvimento de IES, houve um aumento significativo de estudantes e professores neste nível de ensino. Segundo Carvalho (2012) “de 2002 a 2011, o número de estudantes a frequentarem cursos de graduação em instituições de ensino superior em Angola aumentou para 140.016 (...). Nesse período, o ritmo de crescimento médio do número de estudantes ao ano foi de 30,7%.” (Carvalho, 2012, p.53). Sobre os professores universitários no período 2005-2011 o aumento foi de 313,8%, de a um ritmo de 26,7% ao ano.

Face à procura crescente a oferta, pública e privada, precisa de crescer não só em quantidade, mas também em qualidade, para que se possa dar resposta às necessidades internas e externas do país.

---

<sup>52</sup> Publicado no Diário da República de 12 de maio de 2009, I Série – nº 87, que “estabelece a reorganização da rede de ensino superior pública e cria novas instituições” (p. 1855).

<sup>53</sup> Ver Glossário.

<sup>54</sup> No original: “in higher education growing by more than 50% per year since 2002, to 140.000 in 2011”. (p.14).

### **1.3.2. Situação Atual**

O número de Instituições de Ensino Superior foi crescendo, conforme acima referido, alargando deste modo a oferta deste tipo de ensino, embora ainda reduzida para a demanda. Esta realidade, de um número insuficiente de instituições neste nível de ensino, é comum em toda a África. Chung (1996) refere que menos de 1% da população africana tem acesso ao ensino superior.

Ainda não estão disponibilizadas as estatísticas referentes a 2015, mas pode-se apresentar a situação do Ensino Superior em 2014, revelada pelo recente sistema do Ministério da Educação: Sistema de Estatística e Informação do Ensino Superior da República de Angola (SEIES - RA).

Segundo os dados oficiais do SEIES-RA<sup>55</sup>, referentes a 30 de março de 2014, existiam a nível nacional 62 instituições do Ensino Superior em funcionamento, dentre as quais 22 públicas e 40 privadas; somando 17 universidades e 214 cursos. Neste universo, havia 3857 docentes entre os quais 340 doutores e 955 mestres. Estavam matriculados 146.001 discentes, 88.450 em regime Regular (Reg) e 57.551 no Pós-Laboral (PL), destes 82.871 do género masculino e 63.130 do feminino. Em 2013, foram graduados 8.587 no Reg. e 4.960 no PL.

Os jovens angolanos vivem num momento paradoxal: atualmente, com o aumento da oferta de IES, estes podem ser detentores de níveis de qualificação mais elevadas e consequentemente ter oportunidades impossíveis de alcançar nas últimas décadas no país, mas também vivem a complexidade que envolve o processo de transição para a vida ativa e para a vida adulta numa sociedade em rápida mutação, num país em desenvolvimento e em reconstrução num mundo global e competitivo. Apesar das fraquezas e insuficiências, a frequência e conclusão do ensino superior em Angola ainda abrem portas a múltiplas oportunidades laborais no país.

No entanto, tal como já mencionado, a oferta do ensino superior angolano é ainda insatisfatória e permite uma desigualdade de acesso a este nível de ensino. Em algumas províncias, que apenas têm os mesmos cursos durante algumas décadas, começa a criar

---

<sup>55</sup> Sendo um sistema recente, estes dados podem ter uma margem de erro, ainda difícil de estimar. Dados fornecidos pelo MED numa formação sobre estatística na reitoria da Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN) no Lubango, no dia 05-08-2014.

desemprego nessa área, porque o mercado de trabalho local não consegue absorver o ritmo de saídas de bacharéis e diplomados.

Deste modo, o diploma já não garante o acesso instantâneo a um tipo de emprego, mas continua como uma proteção contra o desemprego. Pode implicar uma migração para províncias onde esses cursos ainda não são uma realidade ou para locais onde é necessária essa mão-de-obra especializada, ou apenas como cumprimento dum requisito para um emprego que nada tem a ver com o curso, mas onde é indispensável esse nível de ensino.

### • **Regulamento e Qualidade do Ensino Superior**

O subsistema de ensino superior tem regulamentação própria, as normas gerais reguladoras do mesmo encontram-se no Decreto nº 90/09 de 15 de dezembro. Neste destaca-se que as universidades em Angola gozam de autonomia local, mas têm limites impostos pela tutela nas áreas académicas e científicas (artigo 14º). É o Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia (MESCT) que “tem por missão propor a formulação, a condução, a execução e o controlo da política do Executivo nos domínios do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia.”<sup>56</sup>

Segundo Martins (2009) há “novos desafios ao ensino superior, cuja complexidade das respostas poderá ser ultrapassada por uma oposta na qualidade” (p. 24). Faz parte da atribuição do MESCT a promoção da qualidade do subsistema<sup>57</sup>. A qualidade dos serviços prestados pelas IES incide na obediência “de padrões elevados de qualidade científica, técnica e cultural e na promoção do sucesso, da excelência, do mérito e da inovação, nos domínios do ensino, da investigação científica e da participação no desenvolvimento do País.”<sup>58</sup>.

Como supramencionados estão ainda longe os padrões de qualidade desejados para o Ensino Superior em Angola, os obstáculos, para além dos acima referidos, eram, e ainda são, variados: uns estavam relacionados com o défice de quantidade e qualidade de docentes e outros profissionais de apoio à docência, assim como de infraestruturas para este subsistema. Sobre os professores nesse nível de ensino, segundo a Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ) (2012) este é o setor educacional que “revela maior grau de escassez de quadros.” (p. 22).

---

<sup>56</sup> Artigo 2º do Estatuto orgânico do MESCT. In Estatuto\_orgânico\_do\_MESCT.pdf. ( p.1).

<sup>57</sup> Idem, alínea b.

<sup>58</sup> Decreto 90/10 de 15 de dezembro, artigo 10º: Qualidade de Serviços. (p.4).

Outros entraves estavam ligados ao processo de ensino/aprendizagem, pois os estudantes chegavam, na sua maioria, com elevados défices de desenvolvimento lógico e linguístico, lacunas de conhecimento essencial para a progressão da aprendizagem das diferentes matérias em estudo. O abandono e o insucesso académico ameaçavam muitos estudantes mesmo com certa redução de exigência. Isso fez, conseqüentemente, diminuir a quantidade e qualidade do ensino universitário.

Ulteriores barreiras incluíam o número insuficiente de cursos que limitava a escolha e empurravam os jovens para áreas em que nem sempre tinham vocação e motivação. Apesar de já haver uma maior expansão do ensino ainda não havia IES em todas as áreas territoriais, isso aumentava as deslocações e os custos, ou simplesmente excluía muitos candidatos com maiores dificuldades financeiras ou de locomoção.

O número de vagas era reduzido para a demanda. Este facto impelia para estudar fora do país, a desistência em seguir os estudos a nível superior ou uma espera que podia ser morosa, implicando uma entrada muito tardia na vida ativa, a qual podia comprometer a idade de inserção em algumas áreas do mercado de trabalho.

Algumas das fraquezas, que podem ser considerados obstáculos, estão na análise SWOT<sup>59</sup> realizada na ENFQ (2012): “Fracas qualificação dos Quadros, quer no plano de conhecimentos, quer das competências” (p. 37); a Estratégia aponta também as “fortes limitações de quantidade e qualidade dos diplomados (...) reflectindo não só as fracas condições de aprendizagem, mas essencialmente, a escassez, quantitativa e qualitativa, do pessoal docente.” (ENFQ, 2012, p. 37).

Discorrendo sobre o assunto, Mendes e Silva (2011) alegam que não há eficácia nas práticas e nos processos de gestão das IES, devido a vários fatores internos e externos ao subsistema de ensino, entre as conseqüências há a impertinência dos cursos, demonstrada na falta de proporção entre a qualidade dos quadros que oferecem e a demanda nacional.

A ENFQ foca que o Ensino Superior está mais virado para as formações mais generalistas e “menos técnicas exigentes em conhecimentos das Ciências Exatas e Naturais, sem correspondência com as prioridades e interesses nacionais.” (ENFQ, 2012, p. 37). É aqui mencionada a grande debilidade do sistema científico e tecnológico e o reduzido número de cientistas e investigadores, assim como a insuficiência estatística neste subsistema para se

---

<sup>59</sup> SWOT, cujas iniciais traduzidas para português são: Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças.



puderem ter bases de conhecimento para a ação. É ressaltada a já mencionada “reduzida presença do ensino superior em várias Províncias.” (ENFQ, 2012, p. 37).

No Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2013-2017 são destacadas ainda outras fraquezas, denominadas «críticas» no Ensino Superior:

“(1) Escassez de cursos universitários na área das ciências, engenharias e tecnologias (2) Proliferação de cursos nas áreas das ciências jurídicas, sociais e de gestão (3) Insuficiência e perfil inadequado do corpo docente, relativamente a formação académica e pedagógica (4) Escassez de recursos humanos, financeiros e materiais (infra-estruturas físicas, laboratórios, oficinas, equipamentos, bibliotecas) e inexistência de um sistema efectivo de informação, monitoria e avaliação do ensino superior.” (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial 2012, p. 213)

Apesar destes obstáculos deu-se a já mencionada “rápida progressão da oferta de ensino superior, público e privado” (Governo da República de Angola, 2012, p.37) e este é o primeiro fator apresentado como «força» na análise SWOT na ENFQ.

Embora a ENFQ ter sido publicada em 2012, atualmente alguns destes aspetos podem ter sido atenuados na sua dimensão, mas ainda estão presentes, sendo por isso um necessário desafio para a progressão da sua redução para o desejado sucesso e desenvolvimento universitário. Há já algumas soluções previstas pelo Governo:

- ✓ Os objetivos do PND (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, 2012) para o Ensino Superior focam a reabilitação e dotação de infraestruturas do ensino superior e a melhoria da qualidade deste nível de ensino, e são, cita-se: “Construir e equipar infra-estruturas académicas e sociais para as novas instituições de ensino superior, bem como proceder à reabilitação das infra-estruturas obsoletas existentes” (p. 188) e “Melhoria da qualidade de ensino promovendo a formação nos domínios da docência, da investigação científica e da gestão das instituições de ensino superior.” (p. 189), com várias medidas de política associadas para a sua concretização.
- ✓ As potencialidades no setor (do Ensino Superior) referidas no PND e são as seguintes:

“(1) Intensa procura de ensino superior e necessidade de garantir a disponibilidade de Dirigentes, Quadros, Professores e Investigadores necessários ao desenvolvimento nacional (2) Existência de vontade política para o desenvolvimento do Ensino Superior traduzida no Plano Nacional de Formação de Quadros (3) Adequação da rede de instituições do ensino superior às necessidades de desenvolvimento local e nacional, com destaque

na estruturação do **ensino superior politécnico** [negrito adicionado para destacar a tipologia da instituição aqui em estudo] (4) Existência da possibilidade para a mobilização e captação de investimentos privados e de ajudas externas através da cooperação bilateral, multilateral e regional, com Estados e Organizações Internacionais”. (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, 2012, p.213)

- ✓ Nesse Plano (PND) são estimados para o ano 2017 vinte milhares de estudantes diplomados. Para esse alvo estão previstas Medidas de Política Fundamentais, tais como:

“Promover o Desenvolvimento, a racionalização e consolidação do Ensino Superior; implementar o Plano nacional de Formação de Quadros, criar e desenvolver o Ensino Superior Tecnológico; desenvolver o ensino pós-graduado e estudos avançados; construir as infraestruturas necessárias para o ensino das ciências, engenharias e tecnologias, e ciências da saúde; Promover e estimular a formação pós-graduada dos docentes do ensino superior; Construir Lares e Internatos para os estudantes do ensino superior.” (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, 2012, p. 201).

- ✓ As metas no Horizonte 2020, apontadas na ENFQ para o Ensino Superior são de um aumento significativo em todas as áreas, nomeadamente 3,5 vezes o número de alunos matriculados em 2010 e de aproximadamente 7.000 professores, e multiplicar em 5,4 o número de investigadores de 2010.

Nos finais de 2014 e em 2015, deu-se um decréscimo de investimento financeiro, devido à crise económica, mas o Governo continua a apostar no Ensino Superior para o desenvolvimento nacional deste país africano e esperam-se novas medidas para o setor.

### **1.3.3. Desígnio da Universidade Angolana**

É importante reforçar que a universidade tem um papel perentório nos países pobres ou em desenvolvimento. Sobre este assunto Delors (1996) referiu que nesses países:

“As universidades devem levar a cabo investigações que possam contribuir para a solução dos seus problemas mais graves. Cabe-lhes, ainda, propor novas perspectivas de desenvolvimento que levem à construção dum futuro melhor para os seus países. É sua tarefa, também, formar no domínio técnico e profissional, as suas futuras elites e diplomados de nível médio e superior de que os países necessitem, para poderem sair do ciclo da pobreza e de subdesenvolvimento em que se encontram (...). Há especialmente, que elaborar novos modelos de desenvolvimento para regiões como a África subsaariana (...) tendo em conta cada caso em particular.” (p.24).

Nos subpontos anteriores foram-se revelando a importância e contribuição do ensino superior para o desenvolvimento angolano na formação de quadros e no lançamento desta mão-de-obra especializada no mercado de trabalho: inserção ou progressão laboral.

Reforça-se aqui a implicação deste no desenvolvimento do país segundo a legislação angolana. Em Angola, como já mencionado, a reorganização da já existente rede de instituições de ensino superior, e a criação de novas instituições deste nível de ensino, tem como propósito a adaptação destas “aos objectivos estratégicos de **desenvolvimento económico, social e cultural do País**, [negrito adicionado] em conformidade com os programas do Governo” segundo o Decreto nº7/09 de 12 de maio<sup>60</sup>.

A supracitada *Lei de Bases do Sistema de Educação* refere que o subsistema de ensino superior “visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhe uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana”<sup>61</sup>. Retorna-se aqui às palavras de Roca (1998) de que “o impacto positivo da educação no desenvolvimento deve permitir ganhos na produtividade do trabalho” (p.150). Isso se vai verificando em Angola.

---

<sup>60</sup> Publicado no Diário da República de 12 de maio de 2009, I Série – nº 87, que “estabelece a reorganização da rede de ensino superior pública e cria novas instituições” (p.1855).

<sup>61</sup> Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, artigo 35º.

## **Sumário do Capítulo 1 : Enquadramento Geo-Histórico: Angola**

Angola é um país no sudoeste africano. Uma ex-colónia portuguesa, que ficou independente em 1975. Posteriormente entra em guerra civil que só termina em 2002. Por isso, tem características de um país pós-conflito.

Sobre o histórico da educação formal angolana afirma-se que esta teve origem religiosa e de orientação oriunda da metrópole. Na época colonial havia uma política discriminatória. Mesmo com a independência e a paz há ainda marca do colonialismo no país.

Houve uma evolução expressiva na Educação Para Todos em Angola, mas esta ainda está aquém das expectativas. Há necessidades a colmatar para que a universalidade do ensino primário seja um direito em plena aplicação e a redução do analfabetismo seja mais significativa.

O Ensino Superior no território angolano teve início em 1962, com o EGU, num período perturbado pela insegurança e pela política vigente. A sua evolução foi marcada pelas situações conflituosas e pelas políticas nacionais. Os acontecimentos históricos, como a independência, a guerra civil e a paz, marcaram o ritmo do progresso universitário. Desde o estabelecimento da paz aumentaram as IES, mas ainda são insuficientes para a demanda. Atualmente o Ensino Superior continua a revelar pontos fracos, alguns dos quais basilares, e que precisam ser trabalhados e reduzidos, de modo a aumentar a qualidade dos quadros formados para o desenvolvimento económico, social e cultural de Angola.

## **CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

## 2.1. INSTITUIÇÃO ESCOLAR E DESIGUALDADES

É moderna a idéia de que qualquer pessoa deva instruir-se para ser livre independentemente da sua origem social. Anteriormente o pensamento era de que se devia ensinar apenas o básico para entrar no mercado de trabalho e “votar corretamente, e viver sadiamente, criar seus filhos. Por muito tempo temeu-se, e ainda se teme, a partilha igualitária dos conhecimentos, de medo que ela provoque revoltas e ameace os privilégios e poderes dos abastados!” (Perrenoud, 2000, p. 29).

A desigualdade no sistema educativo surge ligada à unificação da escolaridade e a desigualdade de êxito escolar, como hoje se apreende, aparece nessa mescla de classes sociais nos estabelecimentos escolares.

Segundo Perrenoud (2000) a exigência da igualdade é também uma idéia moderna, porque “a desigualdade na escola, estatisticamente, era mais maciça no século XIX e no início do século XX do que agora. (...) Porém, a desigualdade só se torna um problema social se for denunciada como um escândalo ou, no mínimo, como uma injustiça” (p.31), tal como acontece nas nossas sociedades, mas não é aceite de forma unânime a nível mundial.

Perrenoud (2000) alega que para que uma sociedade considere o fracasso escolar e a desigualdade no sistema educativo como fonte de problemas:

“É necessário que nela se operem ideologias, movimentos sociais, forças políticas que se indignem, que afirmem que a desigualdade de educação não é tolerável, porque não está de acordo com os direitos do homem, com o princípio de igualdade diante da lei, com os ideais democráticos. Tudo isso sobre o fundo de competição econômica, de modernização, de desenvolvimento científico e técnico, de substituição das estruturas.” (p. 32).

A educação formal moderna e a sua implicação nas (des)igualdades sociais foram, e ainda têm sido, alvo de diversas pesquisas científicas. Destas resultaram vários pareceres sociológicos que tiveram grande impacto nesta temática. O objetivo desta divisão não é aprofundá-los, mas apenas expor, de modo mui sucinto, os considerados mais relevantes para esta pesquisa.

Após muitos anos em investigação, Giddens, sociólogo, declara que os resultados daí derivados revelam que a educação “tende a expressar e a reafirmar as desigualdades existentes muito mais do que atuar para as mudar.” (2000, p.505). O autor define as *desigualdades sociais* ou «sistema de estratificação social» como um conjunto de *desigualdades*

*estruturadas* entre grupos desiguais de sujeitos, permanecendo os mecanismos de estruturação fundamentados na sociedade. Pode-se considerar uma desigualdade social como uma diferença socialmente condicionada no acesso a recursos.

Casa-Nova, Benavente, Diogo, Estevão e Lopes (2012) salientam que as desigualdades envolvem custos económicos e funcionam como um “fator de instabilidade e de injustiça social (...) são estruturais e duradouras, têm carácter multidimensional e as suas dinâmicas de (re)produção extravasam os países e as regiões” (p.112) e criam novos problemas tanto éticos como sociais.

### 2.1.1. Desigualdade: Revisão de Autores

Bernstein<sup>62</sup>, um grande sociólogo do século XX, fundamentou a sua teoria das desigualdades nos códigos linguísticos das crianças. Afirmou que dependendo da classe social as crianças vão desenvolvendo muito cedo *códigos* distintos, diferenças sistemáticas, que condicionam e afetam a suas experiências escolares.

As crianças da classe trabalhadora, classe baixa, desenvolvem um “**código restrito** – uma forma de uso de linguagem que contém muitas pressuposições não declaradas, que quem fala espera que os outros conheçam.”<sup>63</sup> (Giddens, 2000, p. 498). Ao contrário as crianças da classe média desenvolvem um “**código elaborado** – um estilo de linguagem em que o significado das palavras pode ser *individualizado* para se adaptar às exigências de situações particulares.” (Giddens, 2000, p. 498). Estas últimas, da classe média, têm mais capacidades em suportar as exigências da educação formal e adaptam-se melhor ao contexto escolar.

As investigações de Bowles e Gintis<sup>64</sup> (1976) focam o desenvolvimento do sistema educacional moderno no contexto institucional e baseiam-se no ensino dos Estados Unidos, porém o que teorizaram aplica-se a quase todas as sociedades.

Bowles e Gintis<sup>65</sup> (1976) sugerem que as relações de hierarquia de domínio e controle nas escolas, realçando a obediência, são equivalentes às do mundo laboral, envolvendo similarmente as respectivas punições e recompensas. Na sua teoria, Bowles e

---

<sup>62</sup> Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London. Routledge and Kegan Paul. Citado por Giddens (2000). *Sociologia*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nota: Bernstein nas suas investigações sociológicas fez ligações com a psicologia, antropologia e a epistemologia.

<sup>63</sup> Bernstein, Op. cit.

<sup>64</sup> Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul. Citados por Giddens, A. (2000). *Sociologia*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

<sup>65</sup> Idem.

Gintis (1976, citados por Giddens, 2000) enfatizam: “as escolas contribuem para motivar alguns indivíduos para a ‘conquista’ e o ‘sucesso’, enquanto desencorajam outros, que vão parar a empregos fracamente remunerados, (...) reproduzem os sentimentos de falta de poder que muitos indivíduos experimentam noutros contextos” (p. 500).

Estes investigadores, Bowles e Gintis, reconhecem os benefícios da educação em massa, como a quase eliminação do analfabetismo e a satisfação dos estudantes na aprendizagem, mas acreditavam que para serem concretizados os ideais de desenvolvimento individual basilares na educação é preciso mais autocontrole da vida e autodesenvolvimento das competências pessoais.

Do modo como se encontram as escolas, estas “estão destinadas a legitimar as desigualdades, a limitar o desenvolvimento pessoal a formas compatíveis com a submissão à autoridade arbitrária e a contribuir para o processo através do qual os jovens se resignam ao seu próprio destino.” (Bowles & Gintis, 1976, citados por Giddens, 2000, p. 266).

Giddens (2000) realçou que, para diversos investigadores, os meios que a escola utiliza para influenciar a aprendizagem de atitudes e hábitos, valores sociais e culturais das crianças é através do *currículo escondido*. Durante o tempo que as crianças estão na escola captam muito mais do que lhes é dado nas aulas, aprendem muito pelo *currículo escondido ou oculto*. Ao saírem da escola vão reproduzir culturalmente o que aprenderam por meio deste currículo.

Um dos autores críticos e conhecido nesta temática é o austríaco Ivan Illich<sup>66</sup>. Este afirma que a escola tem a tendência de interiorizar no aluno o que designou como *consumo passivo*, isto é, “uma aceitação acrítica da ordem social existente – pela natureza da disciplina e pela regulamentação que implicam. Estas lições não são ensinadas conscientemente; estão implícitas nos procedimentos e na organização das escolas. O *currículo oculto* ensina às crianças que o seu papel na vida é ‘saber qual é o seu lugar e conformar-se com ele’.” (Illich, 1973, citado por Giddens, 2000, p.501).

Illich (1973, citado por Giddens, 2000) analisa criticamente o desenvolvimento da escola, alegando que esta apenas se propõe seguir quatro tarefas básicas: “a provisão de cuidados de custódia, a distribuições de pessoas por ocupações, a aprendizagem dos valores

---

<sup>66</sup> Illich, I. D. (1973). *Deschooling society*. Harmondsworth: Penguin. Citado por Giddens, A. (2000). Sociologia. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



dominantes e a aquisição de aptidões e conhecimentos aprovados socialmente. A escola tornou-se uma organização de custódia, pois a sua frequência é obrigatória e as crianças são ‘mantidas longe das ruas’, entre os começos da infância e a sua entrada no mundo do trabalho.” (p. 501).

Este teórico, Illich, lançou uma ideia controversa ao afirmar que a escolaridade obrigatória é algo recente nas sociedades e que devia ser questionada, por conseguinte defende a *desescolaridade da escola*. A criança deve ser educada, mas não pela escola como está instituída. Os críticos viram nesta solução radical, *desescolarizar*, um princípio anarquista que levaria ao caos e a uma desinstituição de uma das mais importantes áreas políticas atuais.

Tal como Illich, Freire<sup>67</sup> advoga uma educação libertadora, democrática e igualitária. Ambas as ideias agitadoras apareceram nos anos 60, mas os protagonistas têm opiniões diferentes sobre como fazer a mudança. Torres<sup>68</sup> (2005) escreve sobre estes dois revolucionários da educação, num capítulo intitulado *os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire*. Um discurso transcrito de Freire, este evidencia querer distanciar-se das teorias de Illich, a quem elogia a pessoa, mas critica a teoria e explica as suas razões, destas extraiu-se o considerado elucidativo para este contexto:

“Da pergunta que faz se chega a Ivan Illich, a quem faço uma crítica. (...) Quando ele coloca o problema da desescolarização, no meu ponto de vista cai num erro. (...) mesmo que um país faça a sua revolução, a escola continua durante um longo período a repetir a escola anterior; a explicação para isso está no que um autor chama de *dialética da sobre-determinação*, isto é, a velha superestrutura da sociedade que foi modificada mantém-se, em contradição com a nova infraestrutura que se constitui. Durante muito tempo esta contradição dá-se (...). Em primeiro lugar não é a escola que muda a sociedade, mas é a sociedade que faz a escola e ao que parece a escola constrói-se com esta dialética.” (p.92).

Este pensamento, sobre que a *velha superestrutura* se mantém apesar constituição da *nova infraestrutura*, é também comentada por Benavente (1990b) no estudo<sup>69</sup> em que é analisado o funcionamento e as mudanças na escola primária em Portugal depois de 1974. Neste, salienta que o antigo está muito interiorizado e colocado em prática há muito tempo e assim é difícil modificar em curto espaço de tempo quer as atitudes, quer as mentalidades ou

---

<sup>67</sup> Paulo Freire, brasileiro, grande revolucionário da educação. Nasceu em 1921 e morreu em 1997. Patrono da educação brasileira.

<sup>68</sup> Carlos Alberto Torres - sociólogo político da educação.

<sup>69</sup> A sua tese de doutoramento.

práticas que se encontram já enraizadas. Mesmo algumas coisas que aparentam ser novas mantêm “as velhas formas e as concepções” (p.77).

De acordo com Benavente (1990b) as mudanças entre as políticas e as práticas na escola são processos complexos, isto por que:

“são vividos, em contextos concretos, por pessoas e por grupos cujas relações são mediatizadas pelas estruturas de poder e por regras e normas institucionais e que são tecidas por valores e por habitus, por representações que fundamentam, a cada nível, a lógica (simbólica) das acções” (p. 74).

As mudanças devem ser edificadas dinamicamente e envolvendo todos num modo interventivo e edificante (Benavente, 1990b). Este pensamento é reforçado noutra obra da autora com Panchaud (Benavente & Panchaud, 2008) onde é realçado “para haver inovações positivas, é preciso que todos os parceiros envolvidos queiram, saibam e possam construí-las. A escola é um assunto de todos e ninguém pode mudar a realidade sozinho.” (p.45). Por isso envolvem o nível central e o nível local, mobilizando tanto as vontades como as competências, recursos e meios de ação (querer, saber e poder), numa participação contínua.

Panchaud (2008) enfatiza que depois de ser revelado «o que mudar» é necessário saber «como mudar» de modo a reunirem-se as condições para o êxito da mudança, nesse âmbito devem-se analisar práticas inovadoras e portadoras de mudança. Panchaud (2008) salienta que as mudanças devem respeitar as características de cada país. As mudanças devem levar em conta o contexto, no caso dos sistemas de educação em África. Benavente e Panchaud (2008) observam que:

“quando falamos de inovação e de mudança nos sistemas educativos africanos, há uma evidência muitas vezes esquecida, subestimada ou «perdida pelo caminho»: os países do Sul herdaram modelos escolares dos países do Norte. Daí resulta que a questão não reside em considerar reformas daquilo que existe, mas antes em adoptar uma abordagem de refundição da escola, pois estão em jogo questões de fundo e é o modelo segundo o qual estas escolas foram moldadas que deve ser questionado.” (p.17).

Segundo Benavente e Panchaud (2008) para alavancar a mudança, devido à diversidade dos contextos dos países, não deve haver “receitas transponíveis tal como estão, não pode haver cópia nem transferência normativa.” (p. 22). Sobre a mudança da realidade, Benavente e Panchaud acrescentam que esta está, sobretudo, nas microdecisões e não nas grandes reformas:

“na realidade de feitos, sabemos que, muitas vezes, não são as grandes reformas que mudam a realidade, sobretudo quando são inspiradas em lógicas centralizadoras, burocráticas e uniformes do passado. São sobretudo as

microdecisões, as pequenas mudanças de atitudes, de relações entre parceiros e de práticas – no sentido de uma lógica de qualidade e equidade, de responsabilidade colectiva e individual – que conduzem às grandes mudanças.” (2008, p. 51).

A maneira de ver a educação está envolvida na mudança. Para Freire (2004) educar não é transferir conhecimentos, mas é a relação entre homem e objeto facilitado pelo educador. A proposta com a educação libertária de Freire (2004) é a de que o conhecimento deve intermediar homem e realidade, de modo a assegurar a sustentação da escolha livre do *Para-si*. Segundo Freire (2003), agir e refletir são as exigências para dar início ao ato comprometido. A condição para atravessar os limites estabelecidos, é uma autorreflexão sobre si e sua condição no mundo.

Para sintetizar as ideias de Illich e Freire, dois idealistas revolucionários, utiliza-se aqui a apreciação de Moacir Gadotti<sup>70</sup> de que Illich é um pessimista, que não acredita na possibilidade da escola recuperar-se e por isso a solução é a desescolarização, mas Freire é um otimista, acredita que a escola pode mudar e ser mudada, pois esta é um instrumento de transformação social, por isso a primeira coisa a fazer é a «conscientização» seguida da formação do formador.

Continua a desigualdade no sistema educativo, sobretudo em algumas áreas, como afirma Benavente (1993) “perduram importantes desigualdades de acesso, de sucesso e de orientação nos percursos escolares. O sistema de ensino cresceu, alargou a base de recrutamento social dos alunos, mas os dados existentes permitem afirmar que persistem problemas quanto à democratização do acesso e do sucesso.” (p. 160).

Segundo Perrenoud (2000) “a exigência de igualdade não pára de evoluir com a transformação das sociedades.” (p.32). O objetivo da escolarização de todas as crianças está quase atingido nos países desenvolvidos e assim vai-se alargando essa exigência aos demais níveis dos sistemas escolares. A desigualdade existente entre as classes sociais atinge todos os níveis educativos, incluindo o ensino superior e, a esse nível, aparece também a exigência de igualdade.

Bourdieu tem uma visão muito própria do sistema educativo e igualmente contributiva para esta investigação. Nas suas investigações Bourdieu<sup>71</sup> proporcionou vários

---

<sup>70</sup> Citado por Torres, A.T. (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In A. Teodoro & C. Torres (Org.). Educação Crítica e Utopia, Perspectivas para o Século XXI. Porto: Edições Afrontamento.

<sup>71</sup> Pierre Bourdieu, sociólogo francês, (1930-2002) - “foi um dos primeiros sociólogos europeus com análise voltada à sociologia da educação e da cultura que marcaram gerações de intelectuais e de grande notoriedade nacional e internacional.” (Stival & Fortunato, 2008, p. 1202).

modos diferentes de ver o real, por exemplo, um novo modo de explanação da relação escola/educação/sociedade, incidindo muito sobre a escola como meio de reprodução da cultura dominante. Este sociólogo salienta o conceito de *reprodução cultural*, aqui entendida como a maneira que a escola em conjunto com outras instituições coopera para eternizar as desigualdades tanto económicas como as sociais ao longo das gerações.

Bourdieu enfatiza que aonde antes se assistia à igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, passou a observar-se a reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A seu ver a educação abandonou o papel que lhe fora conferido de instituição transformadora e democratizadora da sociedade e começa a ser contemplada como uma das principais organizações através da qual se conservam e se validam as regalias sociais (Giddens, 2000).

Bourdieu, numa obra com Paseron<sup>72</sup> (1970), comenta a “reprodução da estrutura das relações de classe” (p. 257) efetuada pela escola. Desta obra foram retirados alguns trechos que, entre outros, contribuem para a compreensão deste pensamento:

Sobre o sistema de educação afiança que “Ao definir tradicionalmente [este] como o conjunto de mecanismos institucionais ou usuais, pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (i.e., a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força).” (p.131).

A propósito da instituição escolar afirma que esta é:

“a única a deter completamente, em virtude da sua função própria, o poder de seleccionar e de formar por uma acção que se exerce em todo o período de aprendizagem, aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la, e se encontra, por isso, na posição mais favorável, por definição, para impor as normas da sua autopropetuação, tal não seria senão usando o seu poder de reinterpretar as normas externas, pelo facto, enfim, de que os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção que eles são, entre outras coisas, encarregados de reproduzir.” (p. 260).

A despeito deste último destaque acerca da docência é anteriormente dito que “toda a *acção pedagógica* (AP) é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural” (p. 24). Stival e Fortunato (2008) consideram que essa arbitrariedade se institui na demonstração da cultura dominante como sendo cultura geral. O *poder arbitrário* tem como fundamento a divisão social em classes. A AP tem a tendência para a *reprodução cultural e social* em simultâneo.

---

<sup>72</sup> A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino.

A importância da escola na sociedade é referida, por exemplo, deste modo:

“numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a escola não tem somente por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não saberiam transmitir-se duma maneira directa e declarada. Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecerem privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados de que devem o seu destino escolar e social à sua falta de dons e méritos, quando, em matéria de cultura, a privação de posse absoluta exclui a consciência da privação da posse.” (p. 283).

Ainda sobre a cultura, que segundo Bourdieu (1970) a escola tem a função de a “conservar, inculcar e consagrar” (p. 24). Este autor alega que as condições de adquirir a cultura “são monopolizadas pelas classes dominantes, o *conservatismo pedagógico* que (...) não destina outro fim [ao sistema de ensino] que não seja conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do *conservatismo social e político* (...), contribui pelos seus efeitos (...) para a manutenção da «ordem social».” (p. 262).

A ideia de que a escola tem a função de conservar a estrutura das relações de classe de determinada sociedade é repetida várias vezes na sua obra. Por exemplo, afirma que o sistema escolar contribui para “convencer cada indivíduo social a permanecer no lugar que lhe é incumbido *por natureza*, a manter-se aí e aí conservar-se”. Este pensamento segue a mesma direção de Illich<sup>73</sup> (citado por Giddens, 2000, p.501), quando este afirma que, o currículo oculto ensina às crianças que o seu papel na vida é ‘saber qual é o seu lugar e conformar-se com ele’.”.

O *habitus* é um construto que o autor utiliza para explicar o seu pensamento:

a escola “afirma e reforça um *habitus* de classe, que constituído fora da escola, está no princípio de todas as aquisições escolares, ele contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e, ao mesmo tempo, para legitimar dissimulando que as hierarquias escolares que produz reproduzem hierarquias sociais.” (pp.275-276).

Noutra obra, Bourdieu (2010), retorna o seu pensamento sobre *habitus*:

“ O *habitus* integra, na unidade originariamente sintética de um princípio gerador, todos os efeitos das determinações impostas pelas condições materiais de vida (...). O *habitus* é a *classe incorporada* (...). As determinações que se exercem sobre os agentes, ao longo de toda a vida, constituem um sistema no interior do qual um peso predominante é atribuído a fatores como o capital detido, definido no seu volume global e também na sua estrutura, e à posição correlativa nas relações de produção.” (p. 643).

---

<sup>73</sup> Illich, I. D. (1973). *Deschooling society*. Harmondsworth: Penguin. Citado por Giddens, A. (2000). *Sociologia*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bourdieu pesquisou o sistema escolar francês, mas o seu pensamento pode ser aplicado à realidade angolana. Porquanto em Angola houve um considerável avanço nacional na área da educação, apesar de todo o contexto sócio-político supramencionado e das dificuldades que ainda persistem, mas a desigualdade permanece.

A observação ao sistema escolar angolano induz às mesmas induções de Bourdieu<sup>74</sup> (1986) de que a escola é ainda um meio de eternizar as desigualdades socioeconómicas existentes, por conseguinte a presente investigação é baseada sociologicamente nas teorias de reprodução cultural deste teórico.

## 2.2. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Apesar de toda a controvérsia, a educação formal é indiscutivelmente importante para o ser-social, é essencial para a integração social e para o desenvolvimento, como se tenta sucintamente expor de neste subponto.

A educação em massa pode atenuar, mas não resolver as desigualdades sociais, aliás, é um reproduzidor das mesmas, mesmo ao nível superior, como afirma Miranda<sup>75</sup> (2014) referindo-se a esse subsistema “produtor de, ou incapaz de se opor a, agravamento de desigualdades, reforçando uma hierarquia que se sustentava do saber, que dava vantagens apreciáveis, políticas e outras, aos que podiam aceder ao saber” (p. 21). A questão subsequente que se coloca é: para quê insistir nela e investir milhões<sup>76</sup> na sua implementação?

A resposta é que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento político, económico e social de cada país, por isso cresceu a importância do capital humano. A educação formal desempenha um papel vital no desenvolvimento contínuo das pessoas e sociedades (Delors, 1996). É hoje vista como “garantia da liberdade individual, da razão e da democracia” (Perrenoud, 2000, p. 32) assim como “um bem material, um bem individual e também colectivo” (Benavente & Panchaud, 2008, p. 47) e considerada como um fator

---

<sup>74</sup> Citado por Giddens, 2000.

<sup>75</sup> Prefácio de Santos Neves, 2014.

<sup>76</sup> Por exemplo, a execução do PAN/EPT até 2015 está orçamentada em 371.277.679.700,00 Kzs equivalente a 4.125.307.553,00 USD (na condição de 1USD = Kzs. 90,00).

determinante para o desenvolvimento de um ser humano e o desenvolvimento sustentável<sup>77</sup> de um país, conseqüentemente do mundo do qual, indubitavelmente, fazemos parte.

Panchaud salienta:

“é também através da educação que os países mais pobres poderão superar os seus contrangimentos, permitindo a todos os cidadãos o acesso a uma vida digna: os Documentos de Estratégia para a Redução da Pobreza<sup>78</sup> (PRSPs) reconhecem que a educação e a formação desempenham um papel essencial na luta contra a pobreza e para o desenvolvimento. Estes documentos sublinham a importância da educação como contributo essencial para o desenvolvimento do capital humano de um país ou de uma comunidade.” (2008, p.8).

De acordo com a UNESCO “a Educação, para além de constituir um direito humano fundamental, é igualmente um pré-requisito para se atingir o desenvolvimento sustentável e um instrumento essencial à boa governação, às tomadas de decisão informadas e à promoção da democracia.”<sup>79</sup>. O termo «desenvolvimento» é visto por Roca (1998) como:

“valorização dos recursos naturais e humanos, assim como do capital físico e social, que resulta na satisfação das necessidades humanas e na melhoria da qualidade de vida (...). Não há desenvolvimento sem crescimento económico. O crescimento é essencial naqueles aspectos do desenvolvimento que dependem da produção e distribuição de bens e serviços, nomeadamente para criar empregos remunerados, produzir alimentos e outros produtos; estabelecer e operar infraestruturas e serviços sociais e económicos”<sup>80</sup>.

Roca (1998) esclarece que o desenvolvimento de um local e o crescimento não são sinónimos, pois o crescimento pode trazer implicações não esperadas às pessoas, como por exemplo, o crescimento que não produz emprego ou não tem a participação livre da população. Roca sustenta que “o objetivo principal de qualquer sistema educativo nacional é

---

<sup>77</sup> Desenvolvimento sustentável: “O desenvolvimento que vai de encontro às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras em ir de encontro às suas necessidades. Um processo de mudança no qual a exploração de recursos, a direcção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e as mudanças institucionais são feitas de modo consistente com as necessidades futuras e presentes.” (WCED, 1987, citado por Roca 2014).

<sup>78</sup> “Poverty Reduction Strategy Papers (PRSP) são documentos exigidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial antes de um país poder ser considerado para o *alívio da dívida* dentro dos Países Pobres Altamente Endividados (PPAE). PRSPs também são necessários antes dos países de baixa renda poderem receber ajuda da maioria dos principais doadores e credores”. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Poverty\\_Reduction\\_Strategy\\_Paper](https://en.wikipedia.org/wiki/Poverty_Reduction_Strategy_Paper)

<sup>79</sup> Fonte: <http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel.html>. Acedido a 11/12/2015.

<sup>80</sup> Roca (2000). Powerpoint da aula 3 de *Educação e desenvolvimento humano* - doutoramento em educação. Universidade Lusófona, 2014.

incentivar o impacto positivo da educação no desenvolvimento. Em termos económicos deve permitir ganhos na produtividade do trabalho (capital humano<sup>81</sup>).” (p.150).

Na Lei de Bases do Sistema educativo angolano<sup>82</sup> a educação tem, como parte dos seus objetivos gerais, a contribuição para o desenvolvimento sócio-económico do país. Para esclarecer melhor esta temática de educação e desenvolvimento foi feita uma entrevista semiestruturada, no dia 06 de fevereiro de 2014, a José Emilio Caela<sup>83</sup>, Chefe de Departamento da Educação no Namibe (Ministério da Educação), que responde assim à pergunta «qual a relação entre educação e desenvolvimento do país?»: “o nosso país precisa tanto de indivíduos formados e educados. Por isso a educação tem desenvolvido várias tarefas e projetos para que o homem saia completo, bem-educado e formado para desenvolver o país em todos os aspectos”.

Uma alocução sociopolítica angolana<sup>84</sup> afirma que “os sacrifícios de hoje vão retirar Angola do subdesenvolvimento para colocá-la na rota do progresso. Por isso, a educação e o ensino são pilares importantes no nosso processo de crescimento e desenvolvimento sustentado. Só com quadros especializados nas diferentes áreas do saber é que temos a possibilidade de gerar riqueza e assim elevarmos a qualidade de vida.” (Jornal de Angola - 09/04/2009 [adaptação]).

Delors (1996) enfatiza que “face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p. 11). Sobre o futuro de um país, de acordo com a UNESCO (2004), “num mundo incerto, o futuro das nações não depende apenas do seu capital económico ou dos seus recursos naturais, mas da sua capacidade coletiva para compreender e antecipar as mutações do ambiente, através da **educação** [negrito adicionado], da investigação científica, da partilha do conhecimento.”<sup>85</sup>

Uma das opções de políticas do PAN/EPT (2005) é a “reafirmação do Papel Estratégico da educação como uma necessidade humana fundamental na redução da pobreza,

---

<sup>81</sup> *Capital humano*: “Investimentos incorporados nas pessoas (saúde, educação, formação profissional, cultura, auto-estima)”. (Roca, 2000, s.p.)

<sup>82</sup> Lei 13/01 de 31 de dezembro, artigo 3º, alínea a.

<sup>83</sup> É professor de profissão, trabalha na educação há 25 anos, desempenhou a função de director de escola durante 12 anos, chefe de secção 6 anos, chefe de departamento da educação no Namibe há 2 anos.

<sup>84</sup> In MED 2008b, p. 62. Não é divulgado o nome ou cargo do autor das palavras.

<sup>85</sup> Fonte: <http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel.html>. Acessado a 11/12/2015.



na atenuação das desigualdades sociais e como condição essencial para o desenvolvimento sustentado.” (alínea [a] p.50). Combater a exclusão educacional para aumentar a oportunidade de inserção no mundo de trabalho é um objetivo políticossocial, o seu cumprimento permite a capacidade produtiva das populações e o desenvolvimento sustentado local e nacional.

Na legislação angolana o trabalho é um direito, mas também é um dever<sup>86</sup>. Em 1981 ainda vigorava a legislação colonialista do trabalho, contudo a Lei 6/81 de 24 de agosto, Lei Geral do Trabalho, foi definida e aprovada pelo I Congresso do MPLA<sup>87</sup> e revogou a lei do colono. Essa nova lei, no artigo 3º (Dever Social do Trabalhador), afirmava “Todo o cidadão com idade e aptidão física e mental para o trabalho, tem o dever de trabalhar com eficiência, disciplina e dignidade para o desenvolvimento do País.” (p. 6). Este artigo mostra que desde o berço da nação o desenvolvimento nacional é de suma-importância e o cidadão tem o dever de trabalhar para realizar esse objetivo.

É de fazer notar que na legislação vigente (Lei nº 2/00 de 11 de fevereiro) esta última parte foi omissa e simplificada no ponto dois do 3º artigo (Direito ao Trabalho): “o direito ao trabalho é inseparável do dever de trabalhar, excepto para aqueles que sofram diminuição de capacidade por razões de idade, doença ou invalidez.” (p.16).

Em Angola a vida laboral inicia-se legalmente aos 14 anos, de modo a permitir a frequência escolar obrigatória, e nessa idade de forma legitimamente condicionada<sup>88</sup>. No entanto, o dever de tomar parte no desenvolvimento angolano é um compromisso que o cidadão tem, mesmo sem poder ainda trabalhar oficialmente. Porquanto, o dever de participar com vista a esse desenvolvimento começa logo na infância, pois, em concordância com a legislação, e de acordo com a idade e maturidade, a criança deve colocar as suas aptidões físico intelectuais ao “serviço da nação.”<sup>89</sup>

Ferreira (2005) expressa um olhar crítico sobre a relação desenvolvimento/sistema educacional e explica o insucesso deste, como meio para o desenvolvimento de Angola. Resumem-se seguidamente as suas afirmações: o êxodo rural para as cidades veio avolumar a quantidade de excluídos educacionais, e para estes, vindos dos campos, a educação formal é

---

<sup>86</sup> Artigo 3º (Direito ao trabalho) da Lei Geral do Trabalho. Lei nº2/00 de 11 de fevereiro. (p.16).

<sup>87</sup> Movimento Popular para a Libertação de Angola. Partido no Poder.

<sup>88</sup> Op. Cit. Artigos 281º e 289º.

<sup>89</sup> Artigo 3º (Direito ao trabalho) da Lei Geral do Trabalho. Lei nº2/00 de 11 de fevereiro. (p.16).

para eles culturalmente «estranha», já que nada tem a ver com as suas raízes e tradições africanas.

Estas raízes e tradições são desvalorizadas e desconhecidas para as organizações internacionais que querem impor em Angola um desenvolvimento do tipo ocidental, imitando um sistema educativo do ocidente, sobretudo o de Portugal. Portanto, as escolas surgem como agente desse sistema estranho e também como promotora das elites, que podem e conseguem integra-se neste sistema, pois foi por elas criado com o objetivo de se integrarem no «sistema-mundo».

Continua-se o seu raciocínio citando o seguinte: “Ora, a educação não formal<sup>90</sup>, da tradição africana, não se pode naturalmente relacionar com o conceito moderno de desenvolvimento” (Ferreira, 2005, p.109) devido às suas características. A educação formal, imposta pelo Estado, não tem sucesso no povo comum, mas só nas elites, conforme supramencionado. Assim não há ligação positiva na relação educação e desenvolvimento nacional.

Esta imagem de Ferreira (2005), na qual a educação formal é culturalmente «estranha», para o povo que não pertence às elites, é também transmitida pelos sociólogos Bowles e Gintis<sup>91</sup> (1976), ao afirmarem que as crianças de classes sociais mais desfavoráveis passam por um «choque cultural» maior do que as da classe mais elevadas, aliás, as de classe inferior deparam-se com num envolvente culturalmente «estranho». Desta forma, juntando estas teorias, pode-se anuir que a escola para as pessoas mais desfavorecidas da sociedade é um ambiente culturalmente estranho, independentemente da faixa etária.

Toda a abordagem ao tema da relação entre educação formal e desenvolvimento, feita por Roca (1998 e 2000) e por Ferreira (2005), leva-nos a uma reflexão paradoxal: por um lado temos a vontade do Estado em alargar a educação básica formal a todos com vista ao desenvolvimento angolano e, por outro, Roca (1998) revelando a inadequação e insuficiência do sistema educativo e a necessidade da educação informal como uma resposta alternativa. Por sua vez, Ferreira (2005), mostrando a impossibilidade de sucesso dessa relação tanto com o sistema formal como o não formal.

---

<sup>90</sup> Educação não formal: “Actividades estruturadas ou organizadas de maneira regular ou temporária, fora do sistema escolar. A educação não formal pode ser considerada como um conjunto de meios extraescolares para aquisição de conhecimentos ou de qualificações profissionais.” PAN/EPT (2005: Glossário).

<sup>91</sup> Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul. Citado por Giddens, A. (2000). *Sociologia*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Esta relação disfuncional, entre educação formal e desenvolvimento não só se coloca em Angola, mas em toda África. Chung (1996) após analisar o sistema educativo africano em todos os níveis de ensino e o insucesso em generalizá-los a toda a população, enfatiza que “devemos reexaminar as relações entre educação e desenvolvimento económico” (p.198). A alternativa, para Chung (1996), é a de redefinir os conceitos, o de desenvolvimento em termos menos economicistas, e o da educação, após África decidir qual é a finalidade desta (da educação) tendo em vista o verdadeiro contexto africano, de modo a não preservar a estrutura colonial e o seu passado feudal.

Pode dizer-se que esta relação entre os dois conceitos, desenvolvimento e educação, levanta muitos debates e várias questões que poderão ser temas para futuras pesquisas.

## **Sumário do Capítulo 2 - Enquadramento Teórico: A Instituição Escolar**

Na divisão sobre a instituição escolar e as desigualdades é enfatizado de que são modernas as ideias de que todos devem instruir-se e da exigência da igualdade. Faz-se uma súmula do que vários autores-pesquisadores dizem da desigualdade no sistema educativo e da que esta provoca e reproduz:

Bernstein baseia a desigualdade nos códigos linguísticos das crianças de diferentes classes. Bowles e Gintis focam as relações de hierarquia de domínio e controle nas escolas que são equivalentes às do mundo laboral. Giddens realçou o *currículo escondido ou oculto* que as crianças captam na escola e que reproduzem ao sair da escola.

Illich afirma que esse currículo ensina a criança a conformar-se com o seu lugar e este revolucionário defende a desescolaridade. Freire, apesar de ser também revolucionário, não concorda como a descolarização, ele advoga que é a sociedade que muda a escola e não vice-versa. Os pensamentos de Freire, de Benavente e Pauchaud, vão de encontro à ideia de que a mudança no sistema educativo leva tempo a ser incorporada e é um processo complexo.

Bourdieu formula a teoria de *Reprodução Cultural* da escola e o papel que esta desempenha ao eternizar as desigualdades ao longo das gerações. Segundo este teórico, a escola tem a função de conservar as estruturas das relações de classe de determinada sociedade. Esta teorização pode ser aplicada no sistema educativo angolano e por isso serve de base sociológica para o presente estudo.

Sobre a educação e desenvolvimento, foi dito que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento de um país e de um ser humano. No entanto, a relação entre desenvolvimento e educação não é pacífica, alguns estudiosos alegam que a educação formal conforme estabelecida em África, notadamente em Angola, não está ligada ao desenvolvimento nacional, porque não segue as características contextuais nesses locais.

### **CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO CONCEITUAL E INSTITUCIONAL: UNIVERSIDADE**

### 3.1. A UNIVERSIDADE

Uma universidade é uma instituição pluridisciplinar que forma quadros profissionais de nível superior, também de pesquisa, de extensão, assim como de domínio e produção do conhecimento humano<sup>92</sup>.

A universidade é, então, uma instituição de realização do Ensino Superior, muitas vezes aparecem como sinónimos, como neste estudo. Este nível de ensino é crucial nas sociedades modernas, pois se exige trabalhadores mais qualificados e preparados perante os novos desafios tecnológicos, assim como melhor investigação científica para a descoberta de mais conhecimento, para uma melhor posição nacional face à economia mundial. Existe “a tese de que o ensino superior deve ser considerado do ponto de vista de uma literacia universal” (Miranda, 2014, p. 21) ou «alfabetização universal», mas é contemporaneamente uma utopia.

A universidade moderna existe desde o século XIII, a ideia surgiu em Bolonha<sup>93</sup>, Itália. Esta foi primeiramente denominada «Estudos Gerais» e aparece por iniciativa de reis e igrejas. Até ao século XVIII era frequentada por estudantes masculinos, independentemente da idade. Na Idade Média a sua função era de apoio à realeza. Com as alterações históricas originadas pelo Estado-Nação a universidade passa a ser usada para a criação de mão-de-obra para uma sociedade focada na indústria. Na sua evolução tornou-se uma instituição de massas.

A universidade, instituição centenária, “tem sabido adaptar-se às mudanças históricas que a foram moldando” (Miranda, 2014, p.19). O ensino superior é um garante do desenvolvimento socioeconómico com base no progresso científico e tecnológico que proporciona.

Moreira e Barata-Moura (2000) classificam a universidade contemporânea como “um sistema complexo e adaptivo constituído por comunidades de agentes (...) em interacção contínua com o ambiente circundante” (p. 95). O propósito atual desta instituição é o fornecimento de serviços reconhecidos pela sua qualidade, eficiência e também eficácia.

Não obstante todas as mudanças sofridas ao longo do tempo, a universidade continua a tentar preencher os seus “três grandes desígnios: na produção de novo saber (investigação),

---

<sup>92</sup> Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade>.

<sup>93</sup> Onde, em 1088, é fundada a Universidade de Bolonha que viria a ser conhecida como a primeira universidade da Europa onde se estudava direito, medicina e teologia. (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade>).

transmissão da cultura e ensino de profissões (ensino/formação) e ligação à comunidade (prestação de serviços)” (Moreira & Barata-Moura, 2000, p.79). A correta hierarquia dos desígnios é assunto de debate entre as autoridades no assunto. Por exemplo, Santos (Ensino Superior, 2010) comenta que a “universidade está a concentrar-se outra vez no ensino e a perder a linha de investigação” (p.12).

Soares e Almeida (2002) recomendam:

“a universidade do cultivo do ensino e da investigação e do ‘saber pelo saber’ sem relevância social e/ou económica, tem que dar lugar a um modelo de universidade mais aberto, onde o ensino e a investigação se relacionem com a comunidade, onde se insere e contribua de forma significativa, para a resolução dos problemas e para a evolução das sociedades.” (pp.22-23).

De acordo com Grácio (1995a) a universidade, com a cultura, a pedagogia e o pensamento social atualizado, é um fator muito importante para a pesquisa dos problemas nacionais e na formação de cientistas e técnicos capazes e interessados em servir ao país na resolução destes (dos problemas), nas suas condições concretas e da sua vida comunitária (desse país).

A universidade deve ter um papel solidário com a comunidade nacional e “não deverá romper-se, sem muito prejuízo, a sua solidariedade orgânica [da universidade] com as condições e exigências da comunidade a que pertence: neste caso, a comunidade nacional” (Grácio, 1995a, p. 41). A universidade deve ter condições político-sociais, culturais e pedagógicas, e todas estas interligadas, para poder responder a essa solidariedade.

O subsistema de ensino superior “estabelece *relações sociais específicas* entre agentes; (...) e essas relações não são pensáveis sem referência *a traços estruturais e vectores de transformação da sociedade global*” (Pinto, 2002, p.121). Deve-se vê-lo como “*conjunto de organizações* de trabalho dotadas de alguns particularismos (...) *como instância de ensino/aprendizagem e de reconfiguração das sociabilidades juvenis*” (Pinto, 2002, p.121), tem uma conjugação de vetores e sofre de influências exógenas: socioeconómicas, culturais, políticas, mercado de trabalho, científica e tecnológica, ideologias, globalização, etc.... servindo uma heterogeneidade de população estudantil.

Resumindo o pensamento de Delors (1996) pode-se afirmar que a universidade é então um local de ciência, uma fonte de conhecimento, um meio de adquirir qualificações profissionais adaptadas às necessidades das economias, um espaço de educação ao longo da

vida e um parceiro privilegiado de cooperação e intercâmbio internacional. Tem uma missão intelectual e social e contribui para garantir os valores universais e o património cultural.

De acordo com a UNESCO (2004) “O ensino superior é a chave para o desenvolvimento de sociedades baseadas no conhecimento.”<sup>94</sup>. Perante o avanço científico e tecnológico destas sociedades surgem novos desafios para a universidade atual.

### **3.1.1. Desafios na Sociedade Atual**

A universidade procura atingir os seus objetivos, que segundo Martins (2004) “são definidos em função das necessidades externas (dos sistemas económico e de emprego/trabalho, científico e tecnológico...) e das dinâmicas internas associadas aos processos de construção de conhecimento e logicamente da sua transmissão aos alunos.” (p.12). Os desafios dos nossos dias em relação ao desenvolvimento, tanto económico como social e cultural, exigem diferenciadas competências que decorrem de múltiplos conhecimentos.

Em conformidade com Miranda (2014) a universidade está perante novos desafios devido à globalização e “à perda de influência do seu modelo político (...) intensificado pela aceleração tecnológica, a criação de espaços expandidos das redes, e a complexa relação com a economia atual também ela crescentemente planetária.” (p.19), esta globalização também distribui o saber de um modo mais universal.

Para Martins (2009) a globalização e a competitividade exigem desafios, porque o conhecimento em constante mutação “perde importância relativamente à atitude face ao mesmo, no sentido de dar resposta às exigências e favorecer a aprendizagem ao longo da vida.” (p. 46). Os novos desafios da universidade podem ser ultrapassados pela qualidade.

Martins (2009) salienta que “são nítidos os efeitos e repercussões da globalização, que aperta, progressivamente, o cerco às instituições de formação.” (p.24). As organizações internacionais contribuem para essa globalização e internacionalização. No caso do Ensino Superior existe o Banco Mundial, OCDE, UNESCO e o modelo que surge é da universidade «empreendedora» (*entrepreneurial university*) (Martins, 2009).

Discorrendo sobre o assunto, Martins (2009) afirma que se deve proporcionar aos estudantes competências para acompanhar a atual «velocidade dos tempos», numa época de

---

<sup>94</sup> Fonte: <http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel.html>. Acedido a 11/12/2015.



“grande acessibilidade e oportunidade de partilha de conhecimento, mas que luta com a ‘curta’ vigência do mesmo (...) é imprescindível educar para a qualidade, investir nos novos e múltiplos saberes” (p. 45).

De acordo com Ramos (2006) o ensino superior “deve-se traduzir numa preocupação pela existência de indivíduos economicamente mais produtivos, cidadãos mais activos e interventivos no intuito de promover o conhecimento, a cultura, o desenvolvimento e criação de justiça social e riqueza no seu sentido mais lato.” (p. 33).

O ensino superior num enquadramento de «antecâmara» para o mundo laboral é fundamental em termos de capital social. Na sua evolução como instituição de massas originou um aumento de licenciados que causou um desfasamento entre produção de títulos académicos e a criação de emprego e assim abalou a óbvia passagem entre universidade e mercado de trabalho (Alves, 2008).

Contudo, para Martins (2009), apesar de a universidade ter perdido prestígio devido à massificação do ensino superior, esta continua a ser a via mais privilegiada para aceder ao mercado de trabalho. Martins (2009) explana que para os jovens, apesar de um diploma já não ser por si só garante de um emprego melhor remunerado e prestigiante, é ainda uma garantia de qualificação para aceder às profissões denominadas «quadros superiores», ainda com grande prestígio e melhor remunerado. O diploma é ainda o cumprimento de objetivos familiares.

De acordo com Perrenoud (2000) “o aumento dos níveis de escolarização é acompanhado [...] por uma desvalorização dos diplomas.” (p. 34). A hierarquia dos empregos e rendimentos exigem cada vez mais títulos académicos e contribuem para a manutenção da desigualdade.

Entretanto, não está provado que as reformas nas estruturas do sistema de ensino tenham contribuído para reduzir as desigualdades reais. As reformas educativas em vários países, nos anos 80 e 90, mostram que há uma evolução no transformar os sistemas de educação em internacionais e globalizar as políticas educativas envolvidas (já anteriormente comentado). Isso não significa “a homogeneidade ou uniformização das políticas e práticas educativas” (Santos, 1989, p.18), devido ao respeito à diversidade sociocultural dos países.

A competição económica internacional exerce uma enorme pressão sobre os sistemas de educação (Santos, 1989, p.19). Moreira e Barata-Moura (2000) acreditam que o desafio

consiste em saber se a universidade irá adaptar-se ao ritmo das mudanças que vão aparecendo, sem perder as oportunidades que estas trazem, sem abandonar os grandes valores nos quais se tem baseado e sem deixar de aplicar o conhecimento gerado.

Santos<sup>95</sup> (2011) comenta que os desafios das universidades europeias estão também nos outros continentes. Acredita que as sociedades e universidades estão a passar “um período de transição paradigmática (...) [e que] enfrentamos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas.” (p. 9). Explica que o mundo não conseguiu realizar na totalidade os ideais da Revolução Francesa: *liberdade, igualdade e fraternidade*, nem dar soluções para os problemas daí derivados. Acrescenta que “a crise (...) das soluções modernas arrastou consigo a crise da universidade” (p. 9), desta forma esta se tornou um dos problemas sociais em vez de uma solução para eles.

Em conformidade com Santos (2011) “a universidade está a ser confrontada com perguntas fortes, para as quais não forneceu (...) mais do que respostas fracas” (p.10). Uma destas<sup>96</sup> tem a ver com o assunto acima exposto: “será que a universidade poderá preservar a sua especificidade e a sua autonomia relativa, sendo governada por imperativos de mercado e pelas exigências do mercado de trabalho?” (p.11). Se a universidade tem a ver com as necessidades da sociedade, mas se focar só as de mercado o que acontecerá com as restantes?

Santos (2011) salientou que ultimamente a universidade não só produz conhecimento e mão-de-obra especializada, mas tornou-se ela própria um mercado, denominado «mercado de educação terciária» e deste modo ser gerida como uma entidade comercial. Esta imagem da universidade como um mercado, já tinha sido enfatizada numa entrevista deste autor publicada em 2010 (Ensino Superior, 2010) e nessa altura mencionou que essa realidade colocaria a universidade sem autonomia “do conhecimento crítico e fundamental” (p.16) porque estaria ligada às carências mercantis.

Noutra publicação, Santos (1989) comenta o confronto da orientação universitária ao afirmar que o modelo de universidade orientada pelo e para o conhecimento “entra em colisão com o modelo orientada pelo e para o mercado” (p. 22).

---

<sup>95</sup> Boaventura Sousa Santos - Nascido em 1940 em Coimbra. Fez o seu doutoramento em 1973 em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale. É um professor catedrático internacional de renome, investigador e autor de várias obras.

<sup>96</sup> A oitava entre as doze colocadas.

A conjugação da procura de novos produtos e inovações por parte das empresas internacionais e a procura das universidades por novos modos de financiamento, especialmente devido aos cortes orçamentais, segundo Santos (1989), “promove o desenvolvimento da «indústria» do Ensino Superior” (p. 20) e incentivam a mercadorização desta educação. Esta “mercadorização do conhecimento é expressa na importância crescente concedida à inovação tecnológica, à tecnociência e a propriedade intelectual ou posse de patentes. (...) a educação tornou-se um bem de consumo individualizado distribuído num mercado global.” (Santos, 1989, p. 21).

Discorrendo sobre esse assunto, Moreira e Barata-Moura (2000) salientam que a universidade apesar de estar em crise “está ameaçada em tornar-se o principal motor da economia global” (p. 95). Santos (2011) relembra que os reformistas sempre discerniram a sociedade e o mercado. Eles empenharam-se para que a universidade conservasse a sua responsabilidade civil através da investigação-ação e de projetos sociais para apoio aos grupos dos vulneráveis resultantes da discriminação e da desigualdade.

De acordo com Seixas (2003) “o número crescente de solicitações feitas à universidade coloca o problema da conciliação entre si destas mesmas exigências e o da sua possibilidade de realização, dados os recursos disponíveis” (p.11). Santos (2011) questiona uma área que é de interesse na presente pesquisa, o desenvolvimento, colocando a seguinte pergunta para reflexão:

“a nível internacional, dado o conflito entre concepções locais de desenvolvimento autónomo e o modelo de desenvolvimento global, imposto pelas regras da Organização Mundial do Comércio, e tendo em conta o facto de os estados europeus serem estados doadores, será que a universidade poderá contribuir para um diálogo entre modelos diferentes de desenvolvimento? Ou, pelo contrário, será que a universidade fornecerá legitimidade intelectual a imposições unilaterais dos estados doadores, tal como acontecia no período colonial?” (p.12).

O foco e objeto final da universidade são os seus estudantes, por isso se irá seguidamente descrevê-los, para um maior conhecimento destes.

### 3.2. ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Atualmente existe uma procura global massiva dos estudos superiores. Este aumento de procura justifica-se “pelas crescentes exigências de qualificações no mercado de trabalho provocadas pelo rápido progresso tecnológico” (Santos, 1969, p.62).

A maioria dos que desejam ingressar nos estudos superiores são jovens que terminam o secundário e querem continuar os estudos. Uma minoria, mas crescendo em número, são os

adultos com mais de 25 anos. Ambos os grupos chegam ao ensino superior com certas características, *backgrounds*, percepções, objetivos e expectativas (a vários níveis). Dar-se-á a conhecer sumariamente o primeiro grupo e depois o segundo.

### **3.2.1. Os Jovens-adultos**

Mundialmente cresce o número de jovens que procura e ingressa o ensino superior. Aumentam os que buscam na universidade um meio de obter credenciamento para uma futura vida profissional, apesar de a universidade ter sido valorizada como importante para a educação e desenvolvimento integral dos jovens e não somente vista como um “passaporte” para o mundo laboral (Soares & Almeida, 2002). Como causas surgem:

“a democratização e desenvolvimento das sociedades, à melhoria das estruturas e condições de vida dos indivíduos, às exigências de exercício profissional e cidadanias mais qualificadas e às crescentes taxas de desemprego.” (Soares & Almeida, 2001, p. 899).

A transição entre dois níveis educativos, como qualquer nova situação na vida gera ansiedades e expectativas. A transição da saída do secundário e a entrada na universidade é considerada por Ramos (2006) como a transição mais conflituosa, pela autonomia intelectual requerida no processo. Para Nunes (2006) os estudantes passam por uma “transição ecológica (...) do ensino secundário para o ensino superior em termos psicossociais (desenraizamento familiar e social, sentimentos de emancipação e libertação, conflitualidade de valores entre os vários registos de vida)” (p. 27). Essa transição é motivo de investigação científica.

Há vários pesquisadores, em várias partes do mundo, que se debruçam sobre essa transição para o ensino superior dos jovens, focando a adaptação, a vivência, o sucesso académico e as expectativas e percepções, como, por exemplo, Soares e Almeida (2001) e Mendonça e Rocha (2006) em Portugal; Mora e Herrera (2004) no Chile; Igue, Bariani e Milanesi (2008) no Brasil; e Kandiro e Mawer (2013) em Inglaterra, entre outros.

De acordo com Ramos (2006), há uma descontinuidade das experiências educativas aquando da entrada na universidade e perspectiva-se uma série de mudanças nestes jovens, devido a experiências pessoais, académicas, sociais e às vezes familiares.

Os novos universitários enfrentarão outro tipo de organização de currículo, formas diferenciadas de obter conhecimento, novos ritmos de trabalho e aprendizagem, mais autonomia na investigação, nova forma de escrita, participação mais intensa e novas

vivências. “Este novo contexto pode constituir-se como um campo minado em termos de motivação, das expectativas e das estruturas representacionais do aluno.” (Ramos, 2006, p. 33).

Quanto à motivação ela pode ser diferenciada nas várias áreas que o «caloiro» enfrenta, por exemplo, num estudo exploratório sobre o ensino superior de Portugal (Gonçalves, 2011) foi analisado o grau de motivação geral face ao curso e “metade (...) (50%) evidencia uma motivação positiva (...), seguida dos 20,6% que revela um nível razoável (...) e dos 19% que demonstra uma motivação muito positiva. Níveis negativos (7,1%) e muito negativos (3,2%) (...) são evidenciados por uma minoria da amostra” (p. 22). Este estudo demonstra que a motivação inicial é positiva, contudo pode mudar durante a frequência universitária.

Há ainda outras mudanças no indivíduo, algumas não cognitivas, como a escolha da carreira, estilo de vida, valores, etc. Assim como as provocadas pelas influências de grupos externos à instituição académica nomeadamente a família (mesmo que o aluno tenha saído de casa), a entidade empregadora, amigos, comunidade, etc. É importante saber como estas influências afetam o estudante, por isso a instituição é obrigada a olhar para o exterior. (Martins, 2009).

Caires (2001) revela a importância de conhecer as transformações e pressões que estes jovens passam para se poder compreender todo o contexto do estudante universitário. Porquanto, estes estão na fase de desenvolvimento de transição entre jovem-adulto e adulto. A entrada na universidade ocorre no final da sua adolescência e surgem várias tarefas ligadas à nova etapa de adulto. Os quatro ou cinco anos da duração do curso e a entrada no mundo do trabalho corresponde à fase que se denomina de «jovem-adulto».

O período designado «jovem-adulto» (18-30 anos de idade) distingue-se “pela aprendizagem de tarefas tão distintas, como sejam escolher um companheiro e aprender a (con)viver com ele, formar uma família e educar filhos, administrar a casa, iniciar uma ocupação profissional, assumir responsabilidades físicas e encontrar um grupo social.” (Martins, 2009, p. 55).

Esta fase da vida coincide, na grande maioria dos indivíduos, com a idade de frequência dos estudos superiores, por isso estes têm imensos desafios, em especial no ingresso universitário, porque envolve: uma tomada de decisão; um processo de seleção e colocação, às vezes afastamento da família e deslocação geográfica; e, adaptações “à nova

localidade, a novos colegas, a um novo tecido social e institucional, a novos métodos de ensino e experiência de interações de carácter e natureza diferente” (Martins, 2009, p. 56).

As tarefas destes indivíduos envolvem capacidade de assimilação rápida, gestão de tempo, de dinheiro, de relacionamentos, situações avaliativas e a consequente ansiedade e às vezes frustração. Esta etapa de vida está cheia de mudanças físicas, comportamentais, psicológicas, cognitivas, sociais, familiares, etc. Os desafios universitários podem gerar desenvolvimento e/ou crises. Segundo Martins (2009) o desafio que se coloca ao estudante jovem-adulto é a evolução da imaturidade para a maturidade durante o percurso universitário.

Caires (2001) salienta que durante o curso “tem lugar a aquisição de um conjunto de competências (cognitivas, pessoais e interpessoais) pelo aluno, que o preparam (à partida) para o confronto com as tarefas do mundo adulto” (p. 41). Mas a realidade é que muitos não conseguem realizaram todas as tarefas do desenvolvimento requeridas.

Assim, essa imaturidade trará dificuldade na entrada no mundo do trabalho. Pois, espera-se que no término das licenciaturas os estudantes estejam maduros tanto a nível pessoal, como também no plano cognitivo e de competências. Estas últimas ligadas ao curso, ao social e psicológico, que ajudarão o estudante a enfrentar o novo mundo do adulto que o espera.

A frequência do ensino superior e as consequentes experiências por esta proporcionada influenciam diferentes dimensões do desenvolvimento do jovem. Estas experiências “podem constituir na dupla faceta de promotoras/facilitadoras ou, pelo contrário, de agentes inibidores pelo carácter *stressante*.” (Martins, 2009, p. 27).

No final dos estudos a fase de transição entre a universidade e o trabalho está munida de desafios e dificuldades e a antevisão cria preocupações e ansiedade ao estudante, pois a entrada na vida profissional envolve assumir papéis diferentes, novas tarefas, responsabilidades, ambientes e pessoas estranhas. Então, a proximidade do fim, do afastamento ou «abandono», da vida académica é de novo uma altura de desgaste psicológico.

Antes do emprego existe o estágio que, outra vez, abarca preocupações, desafios, adaptação e alterações na vida deste novo adulto (Caires, 2001). A desejada entrada no sistema de emprego, a inserção profissional do jovem, é uma preocupação governamental e está ligada a criação e manutenção de políticas de emprego, educação e formação juvenil. Para Alves (2008) “falar de inserção profissional dos jovens é falar de integração profissional,

social, cívica e simbólica; e, por último, falar de inclusão.” (p. 89). Os jovens inseridos na vida profissional evitam a sua exclusão social.

### **3.2.2. Os Adultos**

Não só de jovens é constituída a população universitária, Oliveira (2007) fala dos adultos que também são estudantes no ensino superior, na faixa etária dos 25 aos 64. Embora a autora fale da realidade portuguesa o que pesquisou pode ser generalizado pelo mundo fora, incluindo Angola.

O ensino superior tem “outros públicos que lhe estão a bater à porta sedentos de formação” (Martins, 2009, p. 46). É dominado de «novo paradigma formativo» onde se dá investimento na requalificação da população ativa e na aprendizagem/formação ao longo da vida. (Martins, 2009).

Para Delors (1996) a universidade, entre outras capacidades de oferta, aparece “como recinto privilegiado da educação durante toda a vida, abrindo portas aos adultos que desejem retomar os seus estudos, adaptar e enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer o gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural.” (p.23).

As instituições devem pensar e reformular os currículos tendo em vista a contínua formação e o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a aquisição de competências que permitem ao indivíduo enfrentar um mundo complexo, mutável e que precisa ser encarado de modo criativo, inovador e empreendedor.

Este grupo heterogéneo comumente denominado de «estudantes não-tradicionais» (Oliveira, 2007, p.47) tende a crescer em todos os países. As razões apresentadas por Oliveira (2007) ,para o aumento deste tipo de estudantes, são: por um lado, de carácter legislativo, devido à necessidade de aumentar o nível educativo da população; por outro lado, por motivos científicos, sociológicos e económicos, pois vivemos numa sociedade dita do conhecimento, em constante mutação e crescimento. Consequentemente, as pessoas têm necessidade de atualizarem os seus conhecimentos e competências para se manterem a par ou acompanhar essa aceleração evitando todo o tipo de exclusão, incluindo a profissional.

Esta transformação global implica novos cursos e as universidades também aqui têm de dar resposta a essa necessidade e incluir esta população adulta tendo em vista a progressão científica e tecnológica.

Estes estudantes têm sobre si funções acumuladas, pois normalmente já constituíram família, estão no mercado do trabalho ou desejam reintegrá-lo e alguns têm ocupações comunitárias. Apresentam diferentes necessidades de aprendizagem, de adaptação e de relacionamento professor/estudante.

A vida académica exige deles uma grande gestão de tempo, financeira e relacional. No princípio sentem-se inseguros, ansiosos e podem duvidar das suas capacidades cognitivas, mas Oliveira (2007) afirma ser sem fundamento, pois estes estudantes revelam até melhores resultados académicos do que muitos dos jovens, principalmente pela sua capacidade de concentração, motivação para a aprendizagem e de experiência de vida. Ao longo dos estudos os sentimentos de incapacidade e de inadaptação vão desaparecendo.

Para Martins (2009) é importante conhecer este público específico e investigar o seu desenvolvimento como estudante de modo a promovê-lo e para dar respostas às suas necessidades e exigências nos novos tempos globalizados. Por isso é necessário e urgente fazer ajustamentos e enriquecimentos no sistema universitário vigente.

É importante referir que o percurso escolar de qualquer estudante, independentemente da idade, está cheio de complexas realidades com fatores multidimensionais que influenciam o desfecho deste. Em conformidade com Benavente (1994) “uma escolaridade mal vivida constitui uma pesada experiência de frustração, de fracasso, de impotência, de dissimulação e de fuga.” (p. 32).

Este trabalho focou anteriormente (capítulo 2) as desigualdades. Retorna-se à temática, mas focando apenas a desigualdade de sucesso, de um modo abreviado enfatiza-se o (in)sucesso no sistema de ensino de modo generalizado e posteriormente especifica-se essa realidade no Ensino Superior.

### 3.3. (IN)SUCESSO ESCOLAR

Os estudos sobre a desigualdade sofreram algumas alterações de foco, segundo Ferrão e Honório (2000):

“inicialmente centrados na questão das desigualdades de acesso aos estudos, a temática vai-se deslocando para as **desigualdades de sucesso** [negrito acrescentado]. Passagem da constatação da existência de desigualdades sociais face à escola, para a análise dos mecanismos produtores das desigualdades, particularmente dos processos estruturados e vividos na própria instituição escolar.” (p. 272).



As desigualdades de sucesso são um fato em todos os níveis de ensino. O sucesso escolar é um alvo a alcançar quer pelos estudantes quer pelas instituições em que eles estão inseridos. O insucesso escolar é uma constatação e uma preocupação no sistema educativo de qualquer país e é amplamente debatido e investigado. As origens e causas do (in)sucesso são multifatoriais e multidimensionais. Como posteriormente se mostrará, as expetativas e perceções dos estudantes universitários podem também contribuir para o (in)sucesso académico, por isso estas são destacadas nesta investigação.

O insucesso ou fracasso escolar só foi considerado um problema social, e uma inquietação coletiva depois da Segunda Grande Guerra, após os anos 50, por isso qualifica-se de algo «moderno». Até essa altura “não havia revolta contra o fracasso. (...). As desigualdades de educação pareciam estar na *ordem do dia*.” (Perrenoud, 2000, p.28). O insucesso escolar não era alvo de preocupação dos decisores da política educacional como contemporaneamente se verifica.

Atualmente, o sucesso escolar é entendido em dois sentidos: (1) a obtenção de êxito pelo aluno e consequentemente a progressão ou conclusão dos estudos; (2) o êxito de uma instituição ou sistema de ensino no cumprimento de objetivos propostos. Os dois sentidos estão interligados, pois a instituição ou sistema não poderá ter êxito se a maioria dos seus estudantes fracassa/não tem sucesso. (Ramos, 2006).

O insucesso é definido por Ramos (2006) em não se atingir um alvo proposto ou não acontecer no prazo previsto. No caso do insucesso escolar este se encontra nos estudantes “que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem que lhes é imposto, nem conseguem demonstrar aptidões e conhecimentos que, supostamente, deviam adquirir. [isto se traduz] em taxas de reprovação e abandono escolar.” (p.26).

O insucesso escolar tem vindo a ser explicado com base em várias teorias. Benavente (1990a) afirma que:

“em primeiro lugar pela teoria dos «dotes» (desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60), baseada em explicações psicológicas individuais. O sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais. Em segundo lugar, afirmou-se a teoria do «handicap» sociocultural (desde o final dos anos 60, início de 70), baseada em explicações de natureza sociológica. O sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas

individuais. O papel «reprodutor» da escola foi posto em evidência no quadro desta teoria, que sublinhou o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais.” (p.716).

A teoria do «handicap» sociocultural facilitou o desenvolvimento de atividades discriminatórias positivas para com os alunos desfavorecidos e originou às “correntes de educação compensatória” (Benavente, 1990a, p.716).

Contudo, a partir dos anos 70, a análise do insucesso vai para além das relações entre a escola e o meio social e concentra-se na própria escola e no seu funcionamento como produtora do insucesso, resultante da relação entre as suas práticas e as dos estudantes oriundos de culturas não letradas. Tornando, assim, necessária a transformação da escola em todas as áreas, para ir de encontro às necessidades dos estudantes (Benavente, 1990a).

A mesma distribuição no tempo, sobre as alterações na análise do insucesso e as diferentes teorias que as fundamentaram, que se encontra em Benavente (1990a) também são apresentadas em Ramos (2006).

Ainda, segundo Ramos (2006) a questão do insucesso passou do enfoque no indivíduo para o enfoque no social, visto como um fenómeno (social). No primeiro enfoque a corrente biogenética baseava a explicação do insucesso em aptidões e capacidades dos indivíduos como: “a dislexia, a discalculia, deficiências sensoriais, atrasos na maturidade e/ou bloqueios afectivos, (...) capacidade de raciocínio.” (p. 27).

A corrente psicoafetiva salientava as ruturas que os estudantes são submetidos na mudança de ciclos escolares e a sua adaptação a essa nova vida e as exigências aí requeridas. Por sua vez, a corrente psicanalítica enfatizava a influência da estrutura emocional do estudante e no dinamismo na forma como este enfrenta o ensino utilizando as suas próprias capacidades intelectuais. A corrente sociológica de reprodução e do handicap cultural focava o desfavorecimento social como explicação para o insucesso.

Sobre esta última área, Bourdieu (2010)<sup>97</sup> explana o sucesso escolar, afirmando que este depende especialmente do capital cultural herdado, assim os mais ricos em capital cultural investem mais na educação dos seus filhos, e tendem para um maior investimento no sistema escolar, de preferência para as instituições nas mais altas posições na hierarquia escolar, onde os filhos das frações dominadas têm menor representação.

---

<sup>97</sup> Ver este autor no capítulo 2, para conhecer melhor a sua explanação sobre a instituição escolar.

Segundo Bourdieu (1964), a escola vai eliminando os oriundos das classes mais desfavorecidas, que encontram obstáculos culturais, começando na primária e indo até ao Ensino Superior, estes sofrem de diferenças de atitude do meio escolar devido às suas origens sociais. A origem social é determinante em todos os níveis da vida estudantil e exerce influência ao longo da escolaridade.

Sobre a importância da classe, acrescenta-se o pensamento de Grácio (1999a), que salienta “sob qualquer regime de governação e estrutura social, a Escola (...) não deixará de refletir no espírito e organização das suas instituições, a cultura, os interesses e os métodos de actuação da classe ou grupo que detém o poder”. (p. 41).

Bourdieu (1964) enfatiza ainda, que “todo o ensino especialmente o ensino da cultura (mesmo científica) pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo, de saber-dizer que constitui o património das classes cultas.”<sup>98</sup> (p.36). Os estudantes devem assimilar um conjunto de conhecimentos e técnicas, e passar por uma cultura escolar, que às vezes são opostas às da sua classe social. Os estudantes das classes desfavorecidas são avaliados pelos critérios das classes cultas. O sistema escolar pode assim assegurar a perpetuação do privilégio social, a desigualdade e a eliminação das classes inferiores, mesmo com a aparência de legitimidade.

Grácio (1999b) afirma que tanto as observações empíricas como a investigação revelam ser ilusória a igualdade dentro do sistema escolar. Existem desigualdades que são socialmente determinadas, assim como no acesso a alguns ramos e graus educativos. As desigualdades são permanentes e isso se manifesta também na frequência dos fracassos escolares, abandono e repetências e as classificações, em que tudo é socialmente determinado.

Os fracassos escolares justificam-se, segundo Grácio (1999b), por:

“duas ordens de factores conexos: défice cultural *absoluto*, digamos, de alunos provenientes de meios desfavorecidos, e mais subtilmente, défice cultural *relativo*, no sentido em que as crianças e os jovens de tal origem estão munidos de um equipamento cultural e mental incongruente com os estímulos, solicitações e exigências dominantes em um ensino cujo discurso e cujos valores são próprios ou afins de classes, estratos e categorias diferentes. (...) Ignorar isto (...) conduz (...) a dissimulação das diferenças e conflitos de classe sob o manto de uma competição de «iguais».” (p.412)

---

<sup>98</sup> No original: “Tout enseignement, et plus particulièrement l’ enseignement de culture (memê scientifique), presuppose implicitement un corps de saviors, de savoir-faire et surtout de savoir-dire qui constitue le patrimoine des classes cultivées” (p.36).

Embora seja mais comum nas classes desfavorecidas, o insucesso escolar também alcança as outras classes. Delors (1996) afirma:

“o insucesso atinge todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavorecidos lhe sofram as consequências duma maneira especial. Ela reveste várias formas: múltiplas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no fim de contas, abandonos da escola sem qualificações nem competências reconhecidas. O insucesso escolar constitui, em qualquer dos casos, uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social; é muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida.” (p.125).

Há desigualdade também quando se analisa o insucesso, pois de acordo com Ramos (2006), este varia consoante o contexto, porquanto o aluno é avaliado segundo um programa e critérios que podem ser diferentes noutra escola.

O insucesso é multifacetado e vários fatores contribuem para o seu aparecimento, podendo ser inerentes ao indivíduo (as suas competências intrínsecas e/ou nos meios socioeconómicos e socioculturais em que está inserido); à instituição (docentes e meios disponíveis); à transição entre níveis educativos; e, à prática e significado da avaliação da aprendizagem. (Ramos, 2006)

Cada indivíduo é único e com capacidade diferenciada de aprendizagem, mas há características que condicionam a sua aptidão, contudo a origem do (in)sucesso não pode ser só imputada ao indivíduo, mas devem-se incluir outros fatores como a origem familiar e socioeconómica dos estudantes. Porque, conforme Ramos (2006), os estudos têm demonstrado que o insucesso surge em maior nível nos estudantes oriundos de famílias mais desfavorecidas ou de profissionais de baixo rendimento e vai reduzindo de nível nas camadas em que os pais estão nos quadros superiores ou mais remunerados.

As condições económicas familiares condicionam o acesso à escola e o tipo de escola, os meios de deslocação, o ambiente e local onde se reside, o modo de satisfazer as necessidades básicas, o acesso à cultura e os materiais que são necessários para o sucesso escolar. Cabe à escola o papel de desenvolver as capacidades individuais e compreender o contexto do aluno. (Ramos, 2006).

Tal como acima referido, este tipo de teorias do insucesso pode ser contrariada pelas teorias deterministas desenvolvidas pela Nova Sociologia da Educação, baseadas na reprodução cultural e social. Estas vão atribuir o insucesso a fatores exógenos ao aluno: à estrutura e organização do sistema escolar, a fatores internos nas instituições escolares, como

os conteúdos curriculares, os relacionamentos, os meios disponíveis, os materiais pedagógicos e escolares, a avaliação, o ensino ministrado e os professores. (Ramos, 2006).

Sobre os professores, segundo Ramos (2006), estes são mais determinantes para o (in)sucesso escolar do que o método que utilizam e um bom clima profissional é um fator de produtividade e motivação, isso depende de vários fatores envolvidos no desempenho da sua atividade laboral.

A desmotivação, absentismo e desinteresse do docente, que pode levar ao insucesso do aluno, pode ter origem em aspetos como: a localização da escola e os meios de deslocação e a distância da residência do professor; as lacunas de material escolar e pedagógico; salário abaixo do esperado; sobrecarga horária; fracas condições para o ensino (condições da sala, número de alunos/sala, espaço, etc....); a falta de formação contínua; e, o descontentamento sobre o vínculo laboral, etc...

O insucesso pode ser medido na avaliação efetuada pelo professor ao aluno. Mas aqui também há desigualdades com base social. No relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) (OECD, 2012), o resultado considerado «mais crucial» é: os professores diferenciam a avaliação que aplicam consoante o nível socioeconómico dos seus estudantes, isso com consequências que podem dificultar a possibilidade de igualdade social destes estudantes:

“os estudantes com vantagens socioeconómicas e raparigas são mais suscetíveis a receber melhores notas pelos professores (...). Seja qual for a razão, as desigualdades nas práticas de avaliação podem levar a desigualdades nas expectativas educacionais e, posteriormente, a desigualdades na concretização educacional e resultados do mercado de trabalho, assim perpetuando disparidades sociais e reduzindo oportunidades de mobilidade ascendente, especialmente entre rapazes com desvantagens. (...) As desigualdades nas práticas de avaliação podem restringir excessivamente as oportunidades que alguns estudantes têm para adquirir aptidões e competências de alto nível e superar a desigualdade social”<sup>99</sup>. (p.4).

De acordo com Ramos (2006) a avaliação é um processo subjetivo, com normas, códigos e condutas criadas pelo sistema educativo e “constitui um instrumento de

---

<sup>99</sup> No original: “socio-economically advantaged students and girls are more likely to receive better marks from their teachers[...] Whatever the reason, inequalities in marking practices may lead to inequalities in educational expectations, and, later, to inequalities in educational attainment and labour-market outcomes, thus perpetuating social disparities and reducing opportunities for upward mobility, especially among disadvantaged boys [...]inequalities in marking practices may unduly restrict the opportunities some students have to acquire high-level skills and competencies and overcome social inequality.” (p. 4).

aprovação/reprovação como uma prática, para se realçar ou não o saber e a ascensão social.” (p. 33).

A prática avaliativa não tem sido utilizada como auxílio do processo ensino/aprendizagem, mas tem sido instrumento para a quantificação e mensuração do saber. Sendo assim não um diagnóstico, mas uma classificação procurada pelo aluno, tornando-se, para este, um processo desmotivador, de seletividade social e que não permite o seu crescimento e autonomia. (Ramos, 2006).

Para a obtenção de sucesso são necessários critérios favoráveis à pedagogia ativa construtiva/formativa e diferenciada, e ainda, criar condições para a sua realização (Ramos, 2006) O aluno deve ser visto como mais do que um produto final e o êxito não ser medido apenas como um número e tipo de qualidade desse produto. Em conformidade com Benavente e Panchaud (2001) “assegurar o acesso à escola sem criar condições que combatam o insucesso escolar não realiza a Educação Para Todos (EPT)”. (p. 44).

### **3.3.1. (In) Sucesso no Ensino Superior**

A escola continua a eliminar os originários das classes desfavorecidas incluindo no Ensino Superior (Bourdieu, 1964). Segundo Bourdieu (2010), sociólogo, as instituições de Ensino Superior contribuem para a reprodução da classe dominante. Um meio de eliminação é através do insucesso nesse grau de estudos.

Os níveis de insucesso no Ensino Superior são uma preocupação para os estudantes, professores, instituições, dirigentes e políticos. O insucesso não é um problema só institucional, mas também pessoal e social, assim como nacional.

De acordo com Martins (2009) “o ensino superior tem-se assumido muito mais como um nível de ensino em que os aspectos cognitivos são exigidos como pré-requisitos (*inputs*) do que encarados como competências a desenvolver (*outcomes*)” (p. 22). A democracia exige uma competição entre indivíduos, mas acessível a todos, contudo “seria mentir prometer um êxito igual para todos” (Martins, 2009, p. 24). Neste nível de ensino “nem todos podem «chegar e vencer», porém «continua a faltar uma política coerente e global de igualdade de oportunidades no acesso ao sistema e no sucesso dentro dele».” (Martins, 2009, p. 27).

Pode-se dividir o insucesso em «escolar» (sentido restrito) e «educativo» (sentido amplo) (Nunes, 2006; e, Almeida, 2002). No insucesso escolar dá-se como exemplo as altas taxas de insucesso nos dois primeiros anos académicos, em especial no primeiro ano e a

vultosa taxa de abandono e a baixa percentagem de conclusão das licenciaturas. Como exemplo de insucesso educativo pode-se mencionar o fraco contributo do ensino superior no aumento do empreendedorismo jovem.

Devido ao contexto, o que se pretende focalizar neste trabalho é o insucesso escolar, neste caso, o insucesso (escolar) académico. Para Nunes (2006) o insucesso académico é a não concretização de objetivos que são predeterminados pela organização escolar. Esses objetivos podem ser na aprendizagem ou na interiorização de conhecimentos, são requisitos que os estudantes devem preencher na entrada e no percurso académico.

Martins (2004) define esse tipo de insucesso como “o não atingir de metas (fim de um ano lectivo ou de ciclo de estudos) pelos alunos dentro dos limites temporais estabelecidos” (p.12). O insucesso académico pode ser de dois tipos:

“um em que há uma redução do conceito à quantificação de um dado fenómeno observável e de alguma forma determinado também pela universidade; outro, mais complexo e de difícil quantificação, que se prende com o não atingir das metas individuais e sociais de acordo com as aspirações dos indivíduos e as necessidades dos sistemas envolventes.” (Martins, 2004, p.12).

O insucesso é um problema multifacetado e envolve um conjunto extremamente complexo de causas e exprimem-se, sobretudo, na reprovação, repetência e abandono prematuro dos estudos. Consequentemente, os indicadores são as taxas de reprovação, repetência e de abandono da universidade.

- **Reprovação e Repetência**

O fracasso/insucesso escolar “só existe no âmbito de uma instituição particular, que tem o *poder* de julgar, de classificar e de *declarar* um aluno em fracasso. Esse julgamento é *constitutivo* do fracasso escolar.” (Nunes, 2006, p.22). A escola faz uma avaliação unilateral dos seus alunos, e declara que alguns destes fracassam. Esse fracasso está ligado a uma cultura escolar com normas e exigências.

Neste contexto Perrenoud (2000) alega que é a instituição escolar que produz o *fracasso/insucesso* escolar, nomeadamente pelas “formas e de normas de excelência instituídas pela escola” (p. 18). O nível de exigência decide quem tem (in)sucesso. As desigualdades de capital cultural, vistas como capacidades desiguais, são levadas em conta na avaliação escolar, têm enorme visibilidade e criam estratégias de «distinção» e «hierarquia de competências».

Martins (2009) afirma que apesar do término do ensino superior ser uma mais-valia para a inserção no mundo de trabalho, a classificação/nota avaliativa final, pode ser um elemento determinante na competição por um emprego e um utensílio de promoção da desigualdade. Para Martins (2004) a universidade preocupa-se mais com o alcançar das suas metas institucionais do que “com os sujeitos que habitam esse sistema” (p.12).

De acordo com Perrenoud (2000) a reprovação “é o sintoma mais gritante do fracasso escolar [...] e uma medida arcaica de diferenciação” (p. 35).

- **Abandono**

O abandono é uma faceta do insucesso académico. Antes de mais convém diferenciar os conceitos de abandono e desistência. O abandono<sup>100</sup> verifica-se no final do ano letivo e a desistência durante o ano letivo. Ambos significam que “um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência da escola ou... a morte.” (Benavente, 1994, p. 25).

O abandono abarca a desigualdade, segundo Benavente (1994) este “constitui uma situação extrema de desigualdade entre os que vivem curtos percursos escolares, fracassam e abandonam e os que obtêm sucesso certificado e vivem longos percursos académicos, com as respectivas consequências pessoais e sociais do saber e dos títulos.” (p. 12).

Cada aluno que abandona o ensino superior representa uma família com expetativas frustradas, pois para a maioria destas o término de uma licenciatura é um investimento a longo prazo e um objetivo de grupo. Porquanto, a conclusão de um diploma é muitas vezes a única via para o ingresso a profissões qualificadas e os que não terminam não têm a competência reconhecida, sentem esse insucesso nos planos pessoais e em situação de inferioridade prolongada no mercado de trabalho (Dellors, 1996).

O Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) (1990), do Ministério da Educação (de Portugal), apresenta o perfil do aluno em risco de abandono escolar:

- “percurso escolar marcado por mais de um insucesso;
- nível etário desfasado do seu nível académico (devido por ex., a doença ou emigração),
- problemas de saúde;

---

<sup>100</sup> Taxa de Abandono (usada no ensino superior) – número de indivíduos que frequentam um dado ano e que não se matriculam no ano seguinte. Fonte: Plano Nacional de Educação para Todos (2005, [Glossário]).



- residência longe da escola e/ou condicionamento pelo horário dos transportes;
- ausência de um projecto de vida exigente em termos escolares;
- dificuldades económicas;
- existência de outras actividades pelas quais há maior interesse e que estão conciliadas com o estudo (...);
- viver num contexto que atrai precocemente para o mercado de trabalho, mesmo que a situação familiar não o exija;
- não integração na escola por razões variadas e falta de interesse na sua frequência, que é uma imposição familiar;
- dificuldades que o aluno não consegue superar e considera que não tem os apoios necessários.

Na maior parte dos casos de abandono verifica-se uma associação de vários desses traços.” (p. 303).

Apesar de este perfil ser retirado da realidade portuguesa, a verdade é que este pode ser aplicado em muitos outros países, incluindo Angola.

São apresentadas diversas causas para o abandono escolar, por exemplo, os resultados de um estudo exploratório do abandono escolar no ensino superior (Gonçalves, 2011), mostram que as causas são: Pessoais/Saúde; Económicas; Profissionais; Familiares; Distância Casa/Escola (dificuldades); Desinteresse (curso); e Outras razões (não especificadas). “Destaca os motivos profissionais (29%) e económicos (22%) como causas das situações de ‘abandono provisório’ e os motivos profissionais (32%) e o desinteresse face ao curso (24%), quando o abandono é ‘definitivo’.” (p. 19).

O abandono pode também estar ligado a fatores iniciais nomeadamente ao processo de integração, pois, Martins assevera que este processo é:

“favorecido ou dificultado por interações positivas (satisfatórias) e negativas, respetivamente, sendo que o distanciamento provocado por este segundo tipo pode levar ao abandono (...) são imprescindíveis as influências institucionais e interpessoais consideradas significativas, de colegas, família e restantes membros da instituição, no sentido do encorajamento e suporte ao não abandono.” (2009, p.71).

Um estudo de Bardagi e Hutz (2009)<sup>101</sup>, que procurou identificar as causas da insatisfação de carreira e as percepções de estudantes (desistentes) sobre o abandono em diferentes momentos e áreas de estudo, mostra a “fragilidade das escolhas iniciais, a pouca atividade exploratória e as expectativas irrealistas de carreira. Ainda, a decisão de evadir foi majoritariamente impulsiva, causada por uma insatisfação de longo prazo e não relacionada a novas escolhas de carreira” (p. 95).

---

<sup>101</sup> «'Não havia outra saída': percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior».

É difícil identificar e quantificar os casos de abandono por não se “saber se um aluno «desaparece» de uma escola foi transferido, estuda à noite ou emigrou” (Benavente, 1994, p. 41) ou se o aluno vai inscrever-se no próximo ano letivo.

Sobre as medidas preventivas para o abandono, Santos (2004) ressalta que cada universidade deve procurar o seu próprio caminho e as respetivas medidas após o ingresso dos estudantes, porque as causas demonstram aparecer mais em fases posteriores ao ingresso. Exemplos dessas medidas são: serviço de apoio ao estudante; a assessoria académica; orientação educativa aos alunos; contatos de esclarecimento com os professores dentro e fora das aulas; e, planeamento institucional, etc.... Mas, torna-se evidente, “que nenhuma estratégia isolada será suficiente.”<sup>102</sup> (p. 2). Significará que é necessária a conjugação de várias e diversificadas estratégias nesta área.

Segundo Bardagi e Hutz (2009) os serviços ao discente são cruciais:

“no momento em que a universidade se implicar como responsável, entre outros fatores, pela permanência e satisfação do aluno, ela pode desenvolver estratégias que permitam identificar problemas académicos com maior precocidade e oferecer intervenção preventiva ou, se isso não for possível, remedia para lidar com as questões de carreira e bem-estar psicológico dos alunos. De forma geral, a criação de espaços exclusivos para o atendimento da comunidade discente e a ampla divulgação de atividades e serviços voltados aos alunos já seriam passos importantes de reconhecimento e facilitadores da relação aluno-instituição.” (para. 29)

Sobre o reingresso, o estudo de Gonçalves (2011) revela que “quando inquirida sobre a possibilidade de retomar os estudos, a maior parte da amostra (93,3%) demonstra essa intenção, comparativamente com uma minoria (6,7%) que não a evidencia.” (Gonçalves, 2011, p. 20).

O apoio institucional é importante. Sobre este 50% da amostra desse estudo de Gonçalves (2011) diz ter sido positivo e outros 50% ter sido negativo. “A forma como os participantes sugerem que esse apoio poderia ter sido dado [pela instituição], salienta, sobretudo, a necessidade de incrementar facilidades de horário (41%), apoios sociais (27%) e a importância de disponibilizar mais recursos e meios aos estudantes (16%)”. (Gonçalves, 2011, p. 21).

O abandono académico é um fenómeno a que se deve dar o devido crédito, para a implementação de medidas preventivas e corretivas para o aumento do sucesso académico.

---

<sup>102</sup> No original “que ninguna estrategia de intervención aislada será suficiente” (p. 2).

- **Fatores de (in)sucesso académico**

As causas, seguidamente designadas por fatores (explicativos), do (in)sucesso são variadas e conectadas entre si. Para Almeida (2002) os principais fatores, interligados, são a aprendizagem, o ensino e avaliação. Assim responsabiliza professores, estudantes e instituição pelo insucesso e pelas respostas para o mesmo. O autor apresenta um esquema explicativo, que se encontra na figura abaixo (Figura 1):

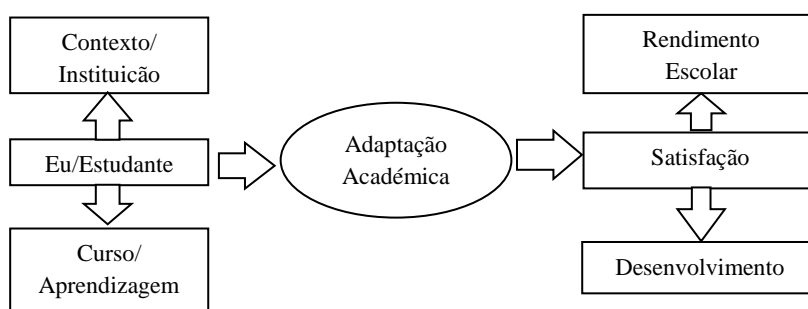


Figura 1. Modelo de integração das vivências, satisfação e realização académicas.

A partir de Almeida (2002, p. 105).

Almeida (2002) explicita o esquema acima, afirmando este demonstrar uma desigualdade de variáveis. Da sua interação (das variáveis) deriva a qualidade da adaptação académica e esta é estruturante, tanto da qualidade como do nível de satisfação do aluno, assim como do seu desenvolvimento e também do seu rendimento académico. Observando o esquema e as variáveis supra-apresentadas, segue-se a explicação destas de modo resumido:

- ✓ Aprendizagem: o papel do aluno no seu (in)sucesso escolar. Depende de: conhecimento prévio/bases para as disciplinas do curso; capacidades intelectuais e cognitivas; autoconceito sobre capacidades de realização; expetativas de sucesso; método de estudo; autodidata, postura de pesquisa, criatividade, atividade e crítica perante o conhecimento; e, motivação intrínseca na aprendizagem.
- ✓ Instituição: organização e atualização de *dossiers* pedagógicos; organização de serviços de apoio psico-sócio-educativo aos estudantes; execução de práticas ao longo do curso; acompanhamento de estágios; distribuição do trabalho docente e dimensões de turmas (*ratio* professor-alunos); gestão pedagógica dos cursos,

interligação dos conteúdos e avaliação contínua dos cursos e seus programas; desfasamento entre curso frequentado e curso desejado pelo aluno.

- ✓ Professor e Currículo: os professores são vitais no sucesso dos alunos e este “encontra-se fortemente marcado pelas competências pedagógicas e qualidade científica” (Almeida, 2002, p. 111) destes. É necessária maior disponibilidade no horário para acompanhar os alunos; estímulo da curiosidade e aprendizagem com métodos produtivos; capacitação pedagógica, formação específica em metodologias de ensino-aprendizagem; coordenação interdocentes e curricular; currículos com menos extensão e cargas letivas pesadas; e, uso das novas tecnologias.
- ✓ Avaliação: negativamente “surge mais como peça isolada e de sancionamento da aprendizagem do que como fonte ou oportunidade informativa e de regulação do processo de ensino-aprendizagem” (p.115). A avaliação condiciona o ensino, a aprendizagem e o sucesso do aluno por isso é necessário inovar, por exemplo, criar novos modos de avaliação; rever critérios de exigência; coerência entre método de ensino e método de avaliação; extensão e duração dos testes, assim como tipo e clareza de perguntas. O estudo do aluno é baseado nas perceções que este tem do que vai ser avaliado no teste.

Nas suas considerações finais Almeida (2002) realça a necessidade de melhorar todo o contexto académico levando em conta o todo supramencionado. Apelou a “um maior esforço institucional na diversificação de respostas [incluindo] às expectativas e projectos vocacionais dos jovens” (p. 118).

O sucesso no ensino superior abarca a responsabilização de todos os agentes que estão envolvidos no processo ensino/aprendizagem: alunos, professores, meios de ensino e os conteúdos. Estes agentes já foram atrás mencionados por Ramos (2006) focando todos os níveis de estudos, todavia Nunes (2006) centraliza-se no ensino superior. Alguns pensamentos são comuns e outros complementares, por isso, se resume esta parte salientando-se apenas os aspetos mais pertinentes para a presente investigação. Nunes (2006) enfatiza que nos fatores do insucesso alguns são internos e outros externos. Entre os internos estão os elementos: intelectuais; motivacionais; metodológicos e físicos. Entre os externos, enfatizam-se os ambientes: familiar; escolar; e, social.

De acordo com Nunes (2006) em relação ao aluno há os *elementos motivadores*, pois a motivação “é uma das causas mais fortes que liga o aluno ao estudo, através da

perseverança, determinada pelo gosto da descoberta e da invenção, pela criatividade e experimentação.” (p.28). A motivação para o sucesso académico varia conforme a classe social, o meio sociocultural, e grupo étnico do estudante. Esta pode ser extrínseca (incentivos, notas, prémios...) e intrínseca (interesse, curiosidade, etc.).

Há também os *elementos intelectuais*, como atrás referido, no passado o insucesso explicava-se com base no «quociente intelectual» do aluno. Hoje, reconhece-se a diferença intelectual entre os alunos, mas o insucesso não pode ser inteiramente imputado ao aluno, pois, como anteriormente mencionado, ele é multifatorial.

Nos *elementos metodológicos* entram os hábitos, organização, método e planificação de estudo pessoal e de grupo do aluno. Os *elementos físicos* envolvem conjuntamente a saúde, o descanso/cansaço, alimentação, condições físicas e psicológicas para o estudo. Os *elementos familiares* são determinantes na aprendizagem, sobretudo o apoio e ambiente familiar. Os fatores socioeconómicos e socioculturais também são contribuintes para o (in) sucesso do estudante, assim como o meio que o cerca (este influencia nomeadamente o desenvolvimento da linguagem, o intelectual e o motivacional).

Sobre os professores do ensino superior Nunes (2006) afirma que a estes “cumpre ensinar com rigor e avaliar com justiça, porquanto a concepção moderna da escola exige um docente que seja um especialista formado cientificamente em métodos pedagógicos” (p. 31). As características e atitudes do docente perante si, os alunos e a aprendizagem podem ter influência na transmissão do conhecimento e a qualidade e quantidade da instrução.

O docente é um vetor decisivo para o sucesso académico do aluno e da instituição. A estratégia de ensino é um fator determinante para o sucesso do aluno, por isso deve ser cuidadosamente selecionada pelo docente tendo em conta as características dos seus alunos. Os conteúdos curriculares são de enorme importância no processo de ensino, por isso devem ser analisados para a sua eficácia.

Por último, Nunes (2006), apresenta os fatores institucionais, que são variados, desde as condições físicas e instrumentais, as organizacionais, integração dos estudantes, conforto e iluminação, sonoridade, disciplina, ambiente escolar, materiais pedagógicos, recursos disponíveis, oferta/procura, etc. que também influenciam o sucesso. Nunes (2006) apresenta

duas figuras<sup>103</sup> que resumem o que foi por ele expressado, que seguidamente são adaptadas no quadro seguinte (Quadro 2):

Quadro 2. Fatores de (In)sucesso Académico.

VETORES (Interligados)	FATORES DE SUCESSO	FATORES DE INSUCESSO
<b>Aluno</b>	Integração social; Autonomia na gestão de estudo; Inconformidade com a reprovação; Articulação de valores (vida social, afetiva, escolar e trabalho); Praxe como elemento de afiliação; reorientação assumida; Colocação na 1ª opção; Adequação nos métodos de estudo; participação ativa; Trabalhador-estudante; Condições familiares e socio-económicas; Cooperação entre alunos; Participação em atividades extracurriculares.	Desenraizamento familiar e social; Sentimentos de emancipação/libertação; Aceitação da reprovação como normal; Conflitualidade de valores (vida social, afetiva, escolar e trabalho); Medo da praxe; 1ª opção não voluntária; Desajuste nos métodos de estudo; Absentismo; Trabalhador-estudante; Condições familiares e socioeconómicas; Dispersão por demasiadas atividades, Problemas pessoais.
<b>Professor</b>	Relação com os alunos; Competência científica e pedagógica; Adequação entre ensino e avaliação; valorização das atividades pedagógicas; Desmistagem de desajustes e dificuldades; Expectativas elevadas; Respeito pela diversidade de capacidades e modos de aprender.	Distanciamento em relação aos alunos; Fraca competência científica e pedagógica; Cultura de eliminação dos mais capazes; Desajuste entre ensino e avaliação; Pouca valorização das atividades pedagógicas; Fraca desmistagem de desajustes e dificuldades; Dispersão por demasiadas atividades.
<b>Currículo</b>	Articulação entre níveis de ensino; Pré-requisitos adequados; Qualidade dos recursos didáticos; Boa organização de horários e calendários de testes; Flexibilidade curricular; Articulação vertical e horizontal; Integração teoria/prática; Tempo despendido em ensino e aprendizagem.	Desajuste entre níveis de ensino; falta de bases; Insuficiência de recursos didáticos; Má organização de horários e calendário de testes, Inflexibilidade curricular; Desarticulação vertical e horizontal, Deficiente integração teoria/prática; Demasiado tempo despendido em avaliações.
<b>Instituição</b>	Boas condições físicas; Número de alunos por turma; Coordenação; Adequado funcionamento dos conselhos pedagógicos; Integração institucional dos estudantes; Conhecimento de regras, deveres e direitos; Condições de aconselhamento; Clarificação do que se espera do estudante; existência de espaços para estudo; Capacidade de recuperação dos menos capazes, Estímulo aos mais capazes.	Más condições físicas; Turmas demasiado grandes; falta de instrumentos de trabalho, Descoordenação; Inadequado funcionamento dos conselhos pedagógicos; má integração institucional dos estudantes; Desconhecimento de regras, deveres e direitos; Deficientes condições de aconselhamento; Má clarificação do que se espera do estudante; Falta de espaços de estudo; Pouca capacidade de recuperação dos menos capazes.

Nota: Todas as dimensões ligam-se com ideologias, valores e preconceitos vigentes.

Fonte: Adaptado de Nunes (2006, pp. 36-37).

Tavares (2002) explicita que tudo, os fatores no quadro acima, «não funcionam no vazio» e estão interligados com as ideologias, as políticas e preconceitos. “É, neste quadro,

<sup>103</sup> As mesmas figuras também surgem em Tavares (2002, pp. 96-97).

que temos que ler este conjunto de factores que, na realidade, são factores múltiplos e extremamente complexos, e de, alguma maneira, se entrelaçam uns com os outros.” (p. 98).

A perspetiva dos estudantes sobre esta temática foi apresentada num seminário, em 2002, organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o «Sucesso e insucesso no Ensino Superior português» por um conjunto de representantes dos estudantes universitários<sup>104</sup>. Estes intervenientes expuseram fatores que na sua perspetiva explicam o (in)sucesso neste nível de ensino.

O conjunto de fatores que coincidem nas comunicações destes representantes estão apresentados de forma abreviada no quadro abaixo (Quadro 3):

---

<sup>104</sup> Painei: *Insucesso Escolar: a Prespectiva dos Estudantes*. Intervenientes: Cardoso, V. (representante dos estudantes do Ensino Superior no CNE); Brioso, H. (representando os estudantes do Ensino Superior Particular e Cooperativo); Martins, H. (ex- Presidente da Associação Académica de Coimbra, estudante universitário); Neto, H. (Presidente da Federação Académica do Porto); e, Vinha, N. (Presidente da Mesa da Assembleia Geral da Federação Nacional das Associações de Estudantes do Ensino Superior Politécnico, em representação dos estudantes do Ensino Politécnico).

Quadro 3. Fatores de (In)sucesso - Perspetiva dos Estudantes.

VETORES	FATORES DE SUCESSO	FATORES DE INSUCESSO
<b>Alunos</b>	Motivação, empenho, responsabilidade, interesse em evoluir na formação académica.	Falta de motivação, empenho e desresponsabilização e desinteresse na formação académica.
	Ter boa acessibilidade à escola.	Falta de acessibilidade à escola: uma escola longínqua desmotiva o aluno.
	Não ter que mudar de local de residência para estudar.	Mudança para outra localidade para estudar: implica uma nova adaptação e aculturação.
	Motivação aos alunos para estudar e participar nas atividades letivas curriculares e extracurriculares.	Desmotivação para estudar devido aos demasiados apelos de outras atividades aparentemente mais atraentes do que a escola e causada também pela falta de uma ligação com a instituição.
	Facilidade de adaptação ao novo ritmo do estudante, novos métodos de aprendizagem e avaliação. Bons hábitos de estudo.	Dificuldade de adaptação ao nosso ritmo do estudante, novos métodos de aprendizagem e avaliação. Desfasamento entre o secundário e a universidade. Insuficientes métodos de estudo.
	Sólida fonte financeira para o curso.	Questões económicas.
	Ter orientação vocacional para a escolha mais ajustada. Informação sobre acesso e cursos.	Falta de orientação vocacional e de informação faz com que os alunos possam escolher o curso que não desejam e à reprovação ou abandono.
	Boa preparação para o ingresso universitário. Relação de seguimento secundário-universidade.	Inadequada preparação do aluno que sai do secundário para a entrada na universidade.
	Entrada na primeira opção de curso e instituição.	Entrada num curso e instituição que não era a sua primeira opção.
	Estatuto de Estudante trabalhador respeitado.	A pressão e incompreensão dos empregadores pode levar a desistência/abandono dos estudos.
<b>Instituição</b>	Objetivos institucionais visando todos os alunos.	Busca da excelência e da qualidade das instituições: com este objetivo formam uns quantos bons estudantes, mas colateralmente eliminam muitos outros.
	Assegurado o cumprimento do estatuto de Trabalhador-estudante.	Incumprimento do estatuto de Trabalhador-estudante: muitos empregadores não cumprem o estatuto do trabalhador-estudante e muitas instituições não compreendem esse facto e penalizam o aluno.
	Salas e laboratórios equipados e em boas condições para se lecionar. Número adequado de alunos por sala e laboratórios, rácio professor/aluno aceitável.	Salas e laboratórios sobrelotados e com falta de materiais e condições letivas.
	Um sistema de Ação Social. Apoio social aos alunos mais carenciados.	Falta de apoio social aos alunos mais carenciados.
	Aulas de apoio e de recuperação.	Falta de aulas de apoio e recuperação.
	Curso e conteúdo satisfazem as expetativas e necessidades da sociedade e do mercado de trabalho	Curso ou conteúdo programático não vai de encontro às necessidades e expetativas sociais e laborais.
<b>Currículo</b>	Currículos bem estruturados, ajustados e com conteúdos programáticos interligados. Explicação aos alunos da utilidade dos conteúdos. Corretas relações de precedência. Interdisciplinaridade.	Desarticulação da estrutura curricular. Desajuste nos programas e conteúdos. Precedências encapotadas ou desnecessárias. Conteúdos repetidos em várias cadeiras ou omissos e suspeita da falta de utilidade dos mesmos. Currículos extensos.
<b>Professor</b>	Proximidade e boa relação docente-aluno criando um bom ambiente.	Mau ou desajustado relacionamento docente-aluno. Mau ambiente na sala ou na instituição.
	Avaliação apropriada e ajustada ao aluno	Desapropriada relação conteúdo versus avaliação.
	Valorização da carreira docente. Horário de atendimento do professor aos alunos fora do período das aulas.	Não há valorização da carreira docente pedagogo e há uma sobrevalorização da carreira do investigador. Dividindo o tempo e dedicação do docente-investigador.
	Correta aptidão e formação pedagógica e didática.	Dificuldades na pedagogia; falta de preparação didática e pedagógica.
	Disponibilidade no horário do professor para dar apoio aos alunos.	Falta de disponibilidade horária do professor para atender aos alunos.

Fonte: Dados extraídos das atas do Seminário do CNE (2002, pp. 37- 67).



As consequências do insucesso são múltiplas, por exemplo, cria um conjunto de indivíduos frustrados e revoltados por não conseguirem terminar a sua formação, também, em certa medida, é considerado um desperdício de recursos do Estado, aluno e famílias. As soluções são multidimensionais e por isso, difíceis de pôr em prática. A sua redução é uma luta, que envolve todos os atores associados a cada contexto universitário.

As expetativas e perceções dos universitários também influenciam o (in)sucesso, por este motivo dá-se-lhes, em seguida, particular destaque.

### 3.4. EXPETATIVA

Sobre a importância da expectativa no sucesso dos universitários Araújo, Costa, Casanova e Almeida (2014) salientam “a expectativa de sucesso de estudantes universitários parece predizer o seu sucesso académico no primeiro ano, confirmando-se o impacto de perceções e expectativas positivas na adaptação.” (p.158).

O conceito de expetativa é amplo. Doron e Parot (2001) definem expetativa como:

“Espera, antecipação de um certo acontecimento. Termo aplicado às esperas do sujeito, ele remete tanto para antecipação reveladoras da personalidade (o nível de expectativa, quer dizer o desempenho que o sujeito pensa objectivamente poder atingir, que se destinge do nível de aspiração), quer para antecipações que decorrem de um determinado pormenor de um procedimento experimental, tal como o erro de antecipação observado numa medida psicofísica.” (pp. 319, 320).

As expetativas académicas têm sido estudadas como uma importante variável que determina a trajetória tanto de transição como de adaptação aos requisitos universitários. As expetativas podem-se alterar, reformular ou passar por variações durante o percurso académico e ainda ser influenciadas por inúmeros fatores, como por exemplo, membros e estruturas do sistema educacional ou condições sociais (Martins, 2009).

Os conceitos de aspiração e expetativa são diferentes embora ambos envolvam previsões, uma das diferenças é o prazo, enquanto no primeiro se foca em objetivos de longo prazo, no segundo são de curto prazo. Outra diferença tem a ver com o domínio em que pretende obter resultados, enquanto nas aspirações o domínio é amplo nas expetativas é mais limitado.

Expetativa é um conceito psicossocial importante para a explicação comportamental. Fontaine (1997) considera que expetativa “traduz a confiança que o sujeito tem nas suas possibilidades de sucesso assim como a sua tolerância à frustração caso as suas previsões não

se realizem.” (p.28). Afirma que “o nível de expetativa é o nível de realização que o sujeito espera atingir quando se situa face a uma tarefa circunscrita relativamente conhecida e susceptível de aprendizagem” (pp. 32-33).

Lazarus<sup>105</sup> afirma que as expetativas do indivíduo podem ser vistas como desafios se forem positivas ou como ameaças se forem negativas. A percepção que o indivíduo tem dessa realidade é que determina se é um desafio ou uma ameaça. Os resultados podem ser de alívio ou desilusão dependendo se as expetativas se confirmam ou não.

As expetativas do indivíduo, de acordo de Bourdieu (1970), devido ao *habitus* de classe (a classe incorporada), afirma “como por uma harmonia pré-estabelecida, os indivíduos não esperam nada que não tenham obtido e não obtiveram nada que não tenham esperado” (p. 278). E que pelo contributo do sistema escolar o indivíduo é convencido “a permanecer no lugar que lhe é incumbido por natureza, a manter-se aí e aí permanecer” (p. 282); portanto as expetativas são limitadas pelo *habitus* do indivíduo.

### 3.4.1. Expetativa e Motivação

Expetativa e motivação são conceitos interligados. Nas teorias da motivação há diferentes conceitos de expetativas: por exemplo, as expetativas de *eficácia pessoal* «self-efficacy expectancy» e as de *expetativas de resultados* «outcome expectancy». Bandura<sup>106</sup> é um teórico que faz a diferenciação entre estas: (i) de eficácia pessoal - traduzindo a análise do indivíduo em relação à sua autocapacitação para revelar certos comportamentos; (ii) do comportamento - alude à crença da eficácia de determinados atos comportamentais para a obtenção de certos resultados.

Expetativas e motivações interligadas contribuem para o sucesso escolar. Nesse desiderato Almeida (2002) comenta “a dedicação dos estudantes ao trabalho escolar parece marcado pelas expetativas de sucesso esperado” (p. 107). A motivação, especialmente a intrínseca, influencia a aprendizagem do estudante. A expetativa produz a motivação.

---

<sup>105</sup> Lazarus, A.M. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present and Future. *Psychosomatic Medicine* 55: 234-247. In Mora, V.R.H. & Herrera, R.L. (2004). Exigências académicas y estres en las carreras de la facultade de medicina de la Universidade Astral de Chile. *Estudos Pedagógicos*, 30, pp.39-59. Acedido a 25/08/2014 em: [www.scielo.cl/scielo.php?pid=so718-07052004000100003&script=sci\\_arttex&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=so718-07052004000100003&script=sci_arttex&tlng=pt).

<sup>106</sup> Bandura. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 2, 192-215. In Fontaine (1997). *Expetativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social*. Acedido a 22/08/014. Disponível em: [repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14780/2/305.pdf](http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14780/2/305.pdf).

A motivação é importante para conhecer a natureza e comportamento do homem. Esta (a motivação) é um construto da psicologia e pode ser analisada em diversas perspetivas e ter vários conceitos. Para Heredia (1997, s.p.) motivação “implica o conjunto de processos que se interessam pelas causas de que se façam ou deixem de fazer determinadas coisas, ou que se faça de uma forma e não de outra.”<sup>107</sup>.

Para Chiavenato (2009) o motivo, de modo geral, é:

“tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a um comportamento específico. Esse impulso à ação pode ser provocado por um estímulo externo (provindo do ambiente) e pode também ser gerado internamente nos processos mentais do indivíduo. Neste aspecto, a motivação está relacionada com o sistema de cognição do indivíduo.” (p.124)

Discorrendo sobre a motivação, Bandura (1991) afirma que esta é um construto ligado ao sistema de regulamentação de mecanismos, “no geral engloba as diversas classes de eventos que movem um indivíduo para uma ação. Os níveis de motivação estão ligados às escolhas de ação, intensidade, persistência e esforço”. (p. 69).

Sumariando Bandura (1991), este revela que as teorias socio- cognitivas diferenciam três tipos de motivação:

(1) Os motivadores têm base biológica e são criados por eventos que ativam um comportamento consumidor ou protetor através do desconforto físico;

(2) Os motivadores operam através de incentivos sociais. As experiências positivas de um indivíduo produzem às outras pessoas agrado e aprovação, e as negativas trazem desagrado e censura. Assim, há uma previsão de resultados de uma ação: recompensa ou punição. As pessoas farão ações que ganham aprovação e refrearão as que levam a uma reprovação social;

(3) Os motivadores de base cognitiva – as pessoas automotivam-se e conduzem as suas ações de modo antecipado pelo exercício da previsão; as pessoas antecipam resultados prováveis de ações prospetivas, estabelecem alvos para si mesmas e planeiam percursos de ação para a concretização de valores futuros. O que leva à automotivação é a atividade cognitiva. A representação cognitiva no presente de futuros eventos é convertida em motivadores e reguladores de comportamento.

---

<sup>107</sup> Tradução do original: “implican al conjunto de procesos que se interesan por las causa de que se hagan o se dejen de hacer determinadas cosas, o de qué se hagan de uma forma y no de otra.”

Podem-se diferenciar três tipos de motivadores cognitivos: (1) atributos causais, (2) expetativas de resultados e, (3) alvos previstos que estão esquematizados na figura (Figura 2) abaixo. As teorias correspondentes são a «teoria da atribuição», a «teoria da expetativa-valor» e a «teoria de alvo».

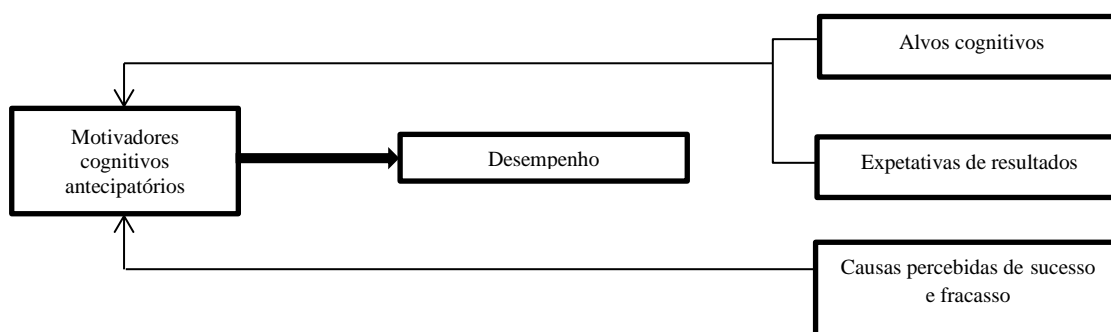


Figura 2. Representação esquemática de concepções da motivação cognitiva baseada nos alvos cognitivos, expetativas de resultados e causas percebidas de sucesso e fracasso.

Tradução de Bandura (1990, p.72)

Das três teorias a que está mais ligada à presente investigação é a da «expetativa – valor» por isso explana-se a mesma (segundo o pensamento de Bandura, 1991):

De acordo com a teoria da «expetativa-valor», os indivíduos se automotivam e guiam as suas ações com base nos resultados antecipados, que esperam ocorrer de determinados comportamentos. A força da motivação vem pela expetativa de resultados que certa ação trará e dos valores atribuídos a esses (resultados).

Quanto mais alta for a expetativa de que determinado comportamento trará certos resultados advindos, quanto maior for o valor atribuído a esses resultados, maior a motivação para a realização dessa atividade. As pessoas procuram otimizar os resultados. Um dos valores resultantes pode ser a autossatisfação derivada dos *standards* pessoais.

A motivação com base na expetativa varia também consoante as crenças que as pessoas têm das suas capacidades, a autoeficácia. A auto-perceção de eficácia ou ineficácia pessoal pode alterar as expetativas dos resultados. Algumas teorias de expetativa-valor, como a de Vroom (explicada mais abaixo), acrescentam a expetativa que o esforço provoca no desempenho requerido. O esforço é só um dos fatores que influencia o desempenho.

Outros resultados expetados positivos, para além da autossatisfação, podem ser o reconhecimento social, aplausos, troféus, dinheiro e outras recompensas materiais. E

negativamente, os resultados podem ser a crítica social, custos, fracasso, desapontamento, autocrítica, etc.

Chiavenato (2009) assevera que cada pessoa é única quanto às suas motivações, às necessidades assim como aos padrões comportamentais, aos valores sociais, etc., e cada uma dessas realidades muda consoante o tempo em relação à mesma pessoa. No entanto, apesar das diferenças, o comportamento humano é causado, motivado e orientado para os objetivos. Deste modo para conhecer a motivação é preciso compreender o comportamento, este depende da perceção do estímulo (que é diferente em cada um, e na mesma pessoa varia conforme o tempo), das necessidades e dos desejos (Chiavenato, 2009).

As necessidades humanas influenciam o ciclo motivacional: uma necessidade causa um equilíbrio no organismo originando um estado de insatisfação que por sua vez conduz a um comportamento. Essa necessidade pode ser ou satisfeita ou frustrada ou compensada (transferida para outro objeto).

Se for satisfeita há a descarga da tensão provocada e o organismo volta ao equilíbrio, se não for assim, “não encontrando a saída normal, a tensão represada no organismo procura um meio indireto de saída, seja por via psicológica (agressividade, descontentamento, tensão emocional, apatia, indiferença etc.), seja por via fisiológica (tensão nervosa, insônia, repercussões cardíacas ou digestivas, etc.) .” (Chiavenato, 2009, p. 124).

Existe um fluxo constante das necessidades, Chiavenato (2009) resume assim “a satisfação de certas necessidades é temporal e passageira, ou seja, a motivação humana é cíclica: o comportamento é um processo contínuo de resolução de problemas e satisfação na medida em que vão surgindo.” (p. 124).

Há várias teorias da motivação, por exemplo, as baseadas nas necessidades<sup>108</sup> e as cognitivas<sup>109</sup>. Apresentam-se de modo sucinto as mais pertinentes a este estudo, dentre as primeiras a mais conhecida, a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow; uma teoria da mesma área, a ERG (Existence, Relatedness e Growth) de Alderfer. Quanto as segundas, as cognitivas, que estudam o modelo ou processo de pensamento ligado à tomada de decisão individual de comportar-se de certo modo ou de outro, foca-se a Teoria da Expetativa de Vroom, conhecida por Teoria VIE (Valence, Instrumentality e Expectancy).

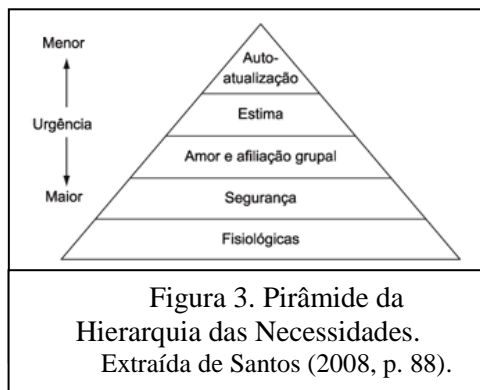
---

<sup>108</sup> Também designadas *Content Theories of Motivation*.

<sup>109</sup> Também designadas *teorias de processos de motivação*.

- **Teoria de Maslow**

Nesta teoria, divulgada em 1943, mas popularizada nos anos 60, as necessidades estão distribuídas e hierarquizadas em cinco tipologias, conforme demonstra a figura abaixo (Figura 3):



As necessidades estão agrupadas em duas categorias: primárias e secundárias. Nas primárias encontram-se as Fisiológicas (as ligadas à sobrevivência do ser humano, como água, abrigo, comida, etc...) e as de Segurança (proteção contra o perigo; estabilidade). As restantes necessidades são secundárias:

- As Sociais (ou de pertença): “necessidades de associação, participação e de aceitação, que começam a dominar o comportamento assim que as necessidades de segurança se encontram satisfeitas” (Santos, 2008, p.88);

- As de Estima: abrange as necessidades ligadas ao modo da pessoa se autoavaliar e se ver a si mesma. Destacam-se aqui as necessidades cuja satisfação aumenta a autoestima e reforçam a autoconfiança, nomeadamente as de aprovação social, respeito, *status*, consideração e prestígio; e,

- As de Realização: são as necessidades do topo da pirâmide e constituem as ligadas ao desenvolvimento das capacidades e competência de cada pessoa, assim como a necessidade de atingir o seu máximo potencial.

Esta teoria tem como pressupostos que as necessidades ficam ativas em certos momentos e as que não são satisfeitas orientam o comportamento da pessoa. Apenas quando as necessidades do nível inferior ficam satisfeitas é que as do nível acima principiam o condicionamento do comportamento. Assim, quando alguma das necessidades de nível abaixo deixa de estar satisfeita ela recomeça a dominar o comportamento (até que seja satisfeita). As

frustrações ou expetativas de frustração formam ameaças psicológicas que perturbam o comportamento humano.

Chiavenato salienta:

“nem todos os indivíduos conseguem chegar ao nível das necessidades de auto-realização, ou mesmo ao nível das necessidades de estima. É uma conquista individual. (...) as necessidades mais baixas requerem um ciclo motivacional relativamente rápido (comer, dormir etc.), enquanto as necessidades mais elevadas requerem um ciclo motivacional mais longo. [...] a privação de uma necessidade mais baixa faz com que as energias do indivíduo se desviem para a luta pela sua satisfação. [...] com o autodesenvolvimento, o número e a variedade de necessidades aumentam. No ponto mais alto da necessidade de estima, por exemplo, todas as necessidades diferentes do indivíduo estão ativas em diferentes graus de intensidade.” p. 127.

Apesar da teoria de Maslow ser um contributo para a compreensão das necessidades e motivação humana é-lhe apontada algumas limitações, pois nem todas as pessoas seguem essa hierarquia, como por exemplo, os artistas ou alguns religiosos que nos seus objetivos de vida menosprezam as necessidades primárias. Também existem pessoas que procuram satisfazer vários níveis de necessidades em simultâneo.

#### • Teoria de ERG

Teoria publicada em 1972 e de grande influência, sobretudo nessa altura, foi apresentada por Alderfer. Surgiu como uma teoria alternativa à de Maslow. Este modelo condensou os cinco níveis da pirâmide de Maslow em apenas três: necessidades Existenciais (Existence); necessidades de Relacionamento (Relatedness) e necessidades de Crescimento (Growth). Assim se explica a designação desta teoria: ERG (Existence, Relatedness e Growth)<sup>110</sup>. Alderfer<sup>111</sup> divide-as assim:

- Necessidades Existenciais: as ligadas às necessidades fisiológicas (como em Maslow) e acrescenta as ligadas às necessidades materiais mais próximas com o trabalho, como por exemplo, o salário.

-Necessidades de Relacionamento: as conectadas à necessidade de aceitação, participação e a prática de influência sobre os outros, nomeadamente na família, amigos e colegas.

---

<sup>110</sup> Em português Teoria de ERC: (necessidades) Existenciais; (de) Relacionamento e (de) Crescimento.

<sup>111</sup> Citado por Santos, 2008.

-Necessidades de Crescimento: as vinculadas com as necessidades de causar impacto positivo no ambiente que nos cerca e que levam à criatividade e também à inovação.

Tal como na teoria de Maslow aqui também é expetável, que só após a satisfação de um nível é que se passa para o outro acima, segue uma «progressão hierárquica das necessidades». No entanto, esta teoria é mais flexível do que a de Maslow, pois defende que os indivíduos podem procurar satisfazer necessidades de níveis diferentes em simultâneo e até que tenham prioridade em satisfazer, por exemplo, as de crescimento em detrimento das existenciais.

Esta teoria, ERG, introduz o conceito de «frustração-regressão», segundo o qual o indivíduo após uma contínua frustração em tentar satisfazer um nível mais elevado pode levar a um abandono das tentativas insatisfatórias e à regressão para um nível mais abaixo, mais perto do seu alcance e cuja satisfação passa a concentrar e dominar o seu comportamento. Conforme explicado na figura abaixo (Figura 4):



Figura 4. Teoria ERG/ERC.  
Extraída de [www.esoterikha.com](http://www.esoterikha.com).

Na área da motivação com base nas necessidades resumiram-se as teorias da hierarquia das necessidades de Maslow e a ERG de Alderfer. Complementarmente, para Chiavenato (2009), a motivação pessoal “para produzir em dado momento, depende não só dos objetivos individuais, mas também da perceção da utilidade relativa do desempenho pessoal como um meio gradativo de atingir aqueles objetivos”. (p.135). Em continuidade passa-se para outra teoria.



## • Teoria da Expetativa

Esta teoria faz parte das teorias cognitivas da motivação, é também denominada «Modelo Contingencial de Motivação». Ao contrário das anteriores que explicam a motivação pela procura da satisfação das necessidades e que isso determina o comportamento humano, estas se focam no modelo de comportamento ou processo que leva à decisão de comportar-se de determinada maneira.

De acordo com Santos (2008), Vroom foi quem desenvolveu a mais conhecida teoria da motivação baseada na expetativa, comumente designada «Teoria VIE». Segundo Chiavenato (2009) esta teoria “está mais dentro da linha actualmente aceita pelos psicólogos e sociólogos contemporâneos.” (p.135).

A teoria defende que antes de realizarem qualquer esforço para fazer uma tarefa o indivíduo considera três aspetos: Valência, Intrumentalidade e Expetativa<sup>112</sup> (VIE), três forças básicas, na seguinte sequência:

- Expetativa: “Percepção subjetiva de ação-resultado” (Chiavenato 2009, p.138). Convicção do indivíduo em relação à extensão com que o esforço dele produzirá o nível de desempenho requerido.

- Instrumentalidade: revela a avaliação subjetiva do indivíduo em relação à probabilidade de o desempenho requerido levar à satisfação de outros desejos como, por exemplo, a promoção laboral ou subida salarial.

- Valência: refere-se ao valor/importância que o indivíduo atribui aos resultados conseguidos com a consecução do desempenho requerido. Percepção do indivíduo das recompensas satisfacientes na situação. As figuras seguintes ilustram esta teoria (Figura 5 e Figura 6):

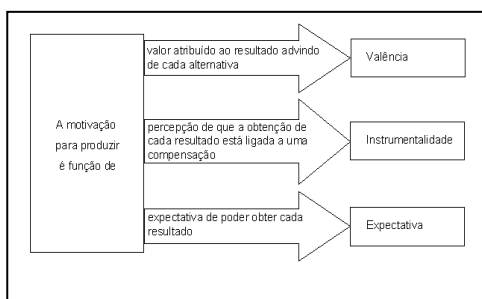


Figura 5. Teoria VIE.  
Extraída de: ebah.com.br

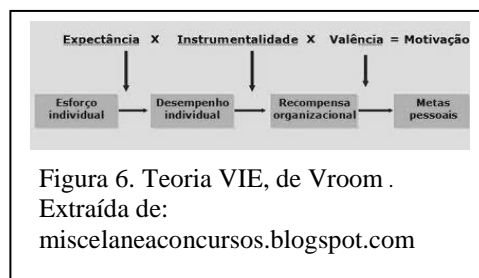


Figura 6. Teoria VIE, de Vroom .  
Extraída de:  
miscelaneaconcursos.blogspot.com

<sup>112</sup> Em inglês: *Valence, Instrumentality and Expectancy*.

Esta teoria defende que a motivação é tanto maior quanto maior for a expectativa do indivíduo de conseguir alcançar o nível de desempenho requerido, quanto maior for a relação percebida entre a consecução do nível de desempenho e a aquisição da recompensa expectável, assim como quanto maior for o valor atribuído pelo indivíduo a essa recompensa. (Santos, 2008).

Este valor atribuído à recompensa e a expectativa individual têm a ver com a percepção individual perante a realidade. Chiavenato (2009) reforça que nesta teoria “a motivação é um processo que governa escolhas entre comportamentos. O indivíduo percebe as consequências de cada alternativa de acção como um conjunto de possíveis resultados entre meios e fins.” (p.137) Cada indivíduo tem preferências para certos resultados denominadas «valências». Uma valência positiva mostra um desejo de conseguir um resultado final e uma valência negativa mostra um desejo de fugir de certo resultado final.

### 3.5. PERCEÇÃO

Há uma estreita relação motivação-expectativa-percepção que se pode verificar no subponto anterior, e demonstrada na seguinte súmula, onde se destaca (a negrito) a percepção:

Para conhecer a motivação é preciso compreender o comportamento, este depende da **percepção do estímulo**. A **auto-percepção** de eficácia ou ineficácia pessoal pode alterar as expectativas dos resultados. A motivação pessoal depende da **percepção** da utilidade relativa do desempenho pessoal para atingir dos objetivos individuais. Na Teoria VIE, a Expectativa resulta da **percepção** de ação-resultado; e a Valência, da **percepção** do indivíduo das recompensas satisfactórias na situação. Na teoria de Vroom o valor atribuído à recompensa e a expectativa individual têm a ver com a **percepção** individual perante a realidade.

Assim sendo, é imperativo falar da percepção pessoal. Todos os indivíduos têm o seu próprio sistema conceptual, isto é, o seu padrão de referência que funciona como um “filtro codificador, condicionando a aceitação e o processo de qualquer informação. Esse (...) selecciona e rejeita (...) a informação não ajustada [ao sistema] ou que possa ameaçá-lo. Há uma codificação preceptiva (percepção seletiva) que atua como defesa bloqueando informações não desejadas ou não relevantes.” (Chiavenato, 2009, p. 151).

Deste modo, cada indivíduo desenvolve um conjunto próprio de conceitos de modo a interpretar o ambiente interno e externo e a organizar as várias experiências quotidianas. Essa percepção seletiva, atuando como defesa, “pode prejudicar a reformulação da percepção,

impedindo a obtenção de novas informações adicionais, ou seja, obliterando a retroalimentação de dados (*feedback*)” (Chiavenato, 2009, p. 153). Esta defesa pode criar barreiras à comunicação humana tanto a receção da informação como obliterar a retroação desta.

A percepção é a lente por meio da qual um indivíduo vê o seu mundo exterior e o interpreta do seu modo próprio. Portanto, cada indivíduo tem um sistema cognitivo próprio, valores pessoais, as suas percepções e motivações, “constituindo um padrão pessoal de referência que torna bastante pessoal e singular sua interpretação das coisas (...). Existe uma forte relação entre cognição, percepção e motivação” (Chiavenato, 2009, p.150).

Há diferentes definições do conceito de percepção, por distintos psicólogos e diversos outros cientistas sociais e comportamentais. Em Doron e Parot (2001) percepção é a “função de captação de informação dos acontecimentos do meio exterior, ou do meio interno, pela via dos mecanismos sensoriais. (...) as diferentes modalidades sensoriais (...) recortam selectivamente na realidade física informações específicas, e excluem outras.” (p.570). A percepção já não é vista como um registo simples e passivo da realidade, por isso alguns pesquisadores na área preferem usar o termo «atividade perceptiva».

Na continuação do raciocínio é mencionado:

“é (...) possível hierarquizar os factores que intervêm na percepção, e de nela reconhecer os que estão ligados às características dos estímulos, aos constrangimentos dos receptores, às condições neurofisiológicas da transmissão da informação para os centros nervosos, e os que, de natureza mais cognitiva, revelam de processos conceptuais superiores e da integração das experiências do sujeito; os primeiros traduzem uma relação de causalidade ascendente (*bottom up*), os segundos uma relação descendente (*top down*).” (Doron & Parot, 2001, p. 570).

Segundo Reis e Lay (2006) o conceito de percepção tem sido percebido e definido, essencialmente, de duas maneiras: uma relacionada com a interação entre o espaço e o indivíduo, exclusivamente, através dos cinco sentidos básicos (visão, olfato, audição, tato e paladar), considerada até o final dos anos 1950 por alguns psicólogos. E outra que para além dos sentidos básicos, incluem fatores tais como memória, personalidade, cultura e tipo de transmissão.

Percepção pode ser considerada, segundo Weber (1995)<sup>113</sup>, como “um processo autônomo da aplicação de conceitos adquiridos por experiência prévia. (...) embora iniciado através de comportamento individual, o próprio processo físico de percepção é independente de qualquer influência exercida pelo conjunto de esquemas cognitivos de um indivíduo e, portanto, é também independente de tais processos cognitivos internos como imaginação, memória, e reconhecimento.” (pp. 74, 76, 77).

Logo, o conceito de percepção é entendido tanto como uma experiência exclusivamente sensorial do indivíduo quanto como uma experiência caracterizada pelo conjunto de informações e valores que a pessoa dispõe. Para Schiffman (1990) a percepção faz parte da atividade biológica e pode ser múltipla e simultânea respondendo a diversos *inputs*. A percepção envolve processos psicológicos, experiências passadas ou de memória e abarca juízo ou julgamento e produz uma atividade ou comportamento.

Bandura (1997) faz a ligação do comportamento individual com a percepção de autoeficácia e explana a teoria de mudança comportamental afirmando “que os procedimentos psicológicos, independentemente da sua forma, alteram o nível e força de auto-eficácia.” (p.191). As expectativas de eficácia pessoal «self-efficacy expectancy» (já supramencionada) determinam o tipo de comportamento, que esforço será despendido, e por quanto tempo este sobreviverá face aos obstáculos e experiências adversas. Há, assim, uma relação entre comportamento e percepção de autoeficácia. Essa percepção é influenciada por diversos fatores que determinam o processo cognitivo de chegada dessa informação e as consequências do mesmo (Bandura, 1997).

Nesse mesmo sentido Jung<sup>114</sup> também afirma que as percepções influenciam o comportamento: “as diferenças de comportamento devem-se a diferenças nas funções mentais, com origem nas formas individuais de percepção (*perception functions*) e julgamento (*judgment functions*). Os indivíduos podem manifestar diferenças em cada uma destas áreas funcionais, ou seja, quanto às funções perceptivas, elas podem ser usadas recorrendo aos sentidos (de forma sensitiva) ou à intuição (de forma intuitiva). No que respeita às funções de

---

<sup>113</sup> Weber, R. (1995). *On the aesthetics of architecture: a psychological approach to the structure and the order of perceived architectural space*. Aldershot, England: Avebury. Citado por Reis, A. T. da L. & Lay, M. C. D. (2006). *Avaliação da qualidade de projetos – uma abordagem perceptiva e cognitiva*. Ambiente Construído. Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído, Porto Alegre, v. 6, 3. 21-34.

<sup>114</sup> Jung, C. (1960). *The structure and dynamics of the psyche*. New York: Bollingen Foundation. Citado por Martins, E. F. (2009). *Sucesso académico: contributos do desenvolvimento cognitivo*. s.l: Editorial Novembro.

juízo, pode a preferência recair sobre a utilização dos aspectos lógicos (pensamento) ou afectivos (sentimentos).” (p. 64).

A realidade pode ser percebida do mesmo modo por indivíduos com diferentes experiências, memórias, valores e motivações. A percepção social é a impressão a respeito dos outros, e é resultante da percepção que cada um tem de si e da outra pessoa num determinado contexto situacional. Esta é influenciada por estereótipos, generalizações (*halo effect*), projecção e defesa perceptual<sup>115</sup> (Chiavenato, 2009).

A percepção tem um papel determinante na aprendizagem. Segundo Almeida (2002) “a dedicação e proveito da aprendizagem oscila nos alunos em função da imagem que **percepcionam** [negrito adicionado] dos seus Departamentos e Instituições.” (p.108). O envolvimento e rendimento do estudante são maiores quando sente que está numa boa instituição, bom curso e departamento. A motivação aumenta nessas circunstâncias. Neste contexto também afirma:

“as estratégias de aprendizagem dos alunos acompanham as próprias concepções de aprendizagem dos professores, e as práticas pedagógicas que estes implementam. (...) O investimento na aprendizagem por parte dos alunos acompanha as suas **percepções** [negrito adicionado] sobre a relevância dos conteúdos” (p. 108) das diferentes disciplinas.

Vê-se, deste modo, que a percepção do aluno é uma variável importante na sua aprendizagem, motivação e rendimento académico, por isso deve ser estudada e analisada no contexto escolar, neste caso universitário.

### 3.6. ESTUDOS NAS ÁREAS

Existem múltiplos estudos tendo como população alvo os estudantes universitários tanto na área das expectativas como das percepções e também estudos que combinam ambas, como a seguir se apresentam exemplos.

#### 3.6.1. Expectativas de Universitários

As expectativas dos universitários são uma área vasta de pesquisa científica, geralmente numa abordagem multidimensional, com resultados reveladores para o avanço da compreensão desta matéria. Uma primeira tentativa sistemática para examinar o desempenho dos estudantes conjuntamente com as suas expectativas sobre o seu futuro educacional

---

<sup>115</sup> Defesa perceptual: “outra fonte de erro e distorção, na qual o observador distorce os dados da mesma forma como elimina a inconsistência (dissonância cognitiva).” (Chiavenato, 2009, p.152)

encontra-se num relatório<sup>116</sup> do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA<sup>117</sup>), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2012), que afirma haver diferenças nas expetativas estudantis segundo o estatuto socioeconómico dos universitários:

“na maioria dos países e economias, rapazes e estudantes com desvantagens socioeconómicas tendem a possuir expetativas muito menos ambiciosas que raparigas e estudantes com vantagens socioeconómicas que possuem o mesmo desempenho. (...). Os estudantes que possuem expetativas ambiciosas e, no entanto, realistas em relação às suas perspectivas educacionais são mais suscetíveis de se esforçarem na sua aprendizagem e dar um melhor uso às oportunidades educacionais disponíveis para atingir os seus objetivos. Assim, as expectativas educacionais tornam-se, em parte, profecias que se realizam a si mesmas.” (p.3).<sup>118</sup>

A respeito das expetativas de universitários foram realizadas pesquisas sobre as várias fases académicas, com resultados inovadores: as expetativas não realizadas podem levar ao abandono ou insucesso escolar como se pode ver no estudo de Soares e Almeida<sup>119</sup> (2002), realizado antes do ingresso universitário, usando o Questionário de Expetativas Académicas (QEA) a uma amostra de 1986 alunos do 1º ano da Universidade do Minho.

Os resultados do estudo Soares e Almeida (2002) afirmam que os jovens antecipam a sua entrada no ensino superior com muito entusiasmo prevendo uma vida académica desafiante tanto a nível académico como pessoal e social, expetativas que raramente se realizam e consequentemente podem levar ao desânimo, desistência ou insucesso escolar.

Soares e Almeida (2001) consideram que pode haver um desencontro entre o esperado pelo aluno e o que a universidade oferece ou pode oferecer. Quanto mais os alunos assimilam o «mito do caloiro» (*freshman myth*<sup>120</sup>) mais negativas são as suas experiências

---

<sup>116</sup> OECD Publishing, intitulada «Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions» (Expectativas de avaliação: A maneira como a avaliação e as políticas educacionais moldam as ambições estudantis). Em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>.

<sup>117</sup> PISA = Programme for International Student Assessment (traduzido em português para *Programa Internacional de Avaliação de Alunos*), é “uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais”. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa\\_Internacional\\_de\\_Avalia%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Alunos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Internacional_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_de_Alunos).

<sup>118</sup> No original: “In most countries and economies, boys and socio-economically disadvantaged students tend to hold far less ambitious expectations than girls and socio-economically advantaged students who perform just as well. [...] Students who hold ambitious – yet realistic – expectations about their educational prospects are more likely to put effort into their learning and make better use of the educational opportunities available to them to achieve their goals. Therefore, educational expectations, in part, become self-fulfilling prophecies.” (p.3)

<sup>119</sup> Universidade do Minho, Portugal, um estudo sobre as «expectativas académicas dos candidatos».

<sup>120</sup> Stern, G. (1966), professor de psicologia, diagnosticou o *freshman myth* (mito do caloiro) através de um questionário aplicado a 3.075 caloiros, e afiança, entre outros resultados, que este pode ser causador de muitas

universitárias. Os alunos com expetativas mais idealizadas são os que terão maior probabilidade de um mais fraco rendimento académico e envolvimento institucional assim como de abandono dos estudos.

As expetativas (e o *stress*) variavam quanto ao curso e ano frequentado, conforme confirmado num estudo de Mora e Herrera (2004) sobre a relação das expetativas com o *stress*, criando um inquérito para o efeito.

Foi corroborado que as expetativas variam também conforme o ano de frequência, numa pesquisa de Igue, Bariani e Milanesi (2008), em que o objetivo foi de descrever as vivências académicas e se estas se alteram conforme o ano frequentado assim como as expetativas. Foi utilizado o Questionário de Vivência Académica (QVA)<sup>121</sup> e aplicado no início e término dos estudos universitários.

Os resultados revelam que há uma diferença significativa entre as expetativas no primeiro e o quinto ano. E, que as expetativas estudantis vão sendo frustradas já no primeiro ano e assim no último ano há uma diferença significativa nestas.

As expetativas alteram-se de nível consoante o curso (conforme os estudos acima mencionados) e também segundo o género, assim foi demonstrado num estudo de Mendonça e Rocha (2006) que procurou saber se as expetativas influenciam a adaptação institucional do aluno. As expetativas eram positivas, mas mudavam de nível dependendo do curso e do género, os resultados revelam que os estudantes universitários do primeiro ano têm expetativas muito altas, mas quanto ao género as estudantes têm estas num nível superior aos seus colegas masculinos. As expetativas de sucesso e de realização futura podem não ser concretizadas e assim trazer dificuldades na adaptação, insucesso académico ou abandono dos estudos.

Os resultados do estudo de Kandiro e Mawer (2013) corroboram os das pesquisas já mencionadas, isto é, que os estudantes têm expetativas elevadas no ingresso da universidade e que raramente se concretizam. As expetativas iniciais foram influenciadas primeiramente pela família e amigos, depois pela escola secundária, também pelos *mass-media* ou por um discurso político. Kandiro e Mawer (2013) fizeram múltiplas questões sobre as expetativas em

---

das insatisfações nas universidades, pela desilusão dos estudantes do 1º ano universitário que chegam com expetativas irreais, estes perdem a sua ilusão quando confrontado com a realidade. Fonte: Google Notícias - Freshman Myth Causes Letdown. in *The Milwaukee Sentinel* - 21 Nov 1966. (p. 4).

<sup>121</sup> Após uma adaptação linguística, e foi acrescentada depois apenas uma pergunta sobre as expetativas na fase de ingresso.

várias áreas como a aprendizagem, cujos resultados revelaram que as instalações e os recursos são fundamentais nesse campo.

Em suma, todos os estudos aqui mencionados corroboram a teoria que as expetativas influenciam os estudantes na sua adaptação institucional e o seu desempenho académico e que se alteram conforme o curso, o ano e o género. Revelam também um desajuste entre o expetado pelo estudante e a experiência vivida, havendo um hiato entre o esperado e o concretizado, confirmando assim o «mito do caloiro» de Stern<sup>122</sup>.

São várias as pesquisas sobre as expetativas dos universitários<sup>123</sup>, sobretudo dos jovens. Durante a pesquisa bibliográfica para esta investigação não se encontrou uma especificamente sobre as expetativas dos estudantes adultos, mas Oliveira (2007) refere, sem ter como objetivo aprofundar o assunto, que em relação ao emprego estas estão ligadas à transição de profissão ou mudança na carreira e à obtenção de conhecimentos ou competências no exercício profissional.

As expetativas dos universitários alteraram-se ao longo dos tempos. Um exemplo deste fato foi mostrado num estudo no Reino Unido intitulado «Student Expectations – How do we measure up?» (Expetativas dos estudantes – Como medi-las?) de Tricker (2003) da «School of Computing and Management Sciences» da «Sheffield Hallam University» refere que os estudantes se veem como clientes de um serviço, isto como resultado do financiamento dos estudos (no Reino Unido) serem concretizados pelos estudantes ou pelos seus pais, e também pelo aumento do consumismo de serviços públicos. O maior destaque é dado às mudanças nas expetativas estudantis desde os anos 70, porquanto a natureza das expetativas e o modo como a universidade responde a estas se alteraram ao longo das décadas.

Presentemente estas expetativas são mais complexas e tocam em quase todos os aspetos da Educação Superior, numa hierarquia diferente do passado. As universidades são agora pressionadas a agirem mais como agentes comerciais e as relações com os estudantes são mais de “fornecedor e cliente” (p. 4) para ir de encontro às expetativas dos universitários. O estudo revelou que há diferenças entre as expetativas dos estudantes e aquilo que

---

<sup>122</sup> Referido por Soares e Almeida, 2002.

<sup>123</sup> Ver mais estudos na Base de Dados da Educação, destaca-se a ERIC, que cobre mais de 1,100 revistas científicas, relatórios governamentais e de conferências, entre outros, desde 1966. Disponível em: [expectation student university in http://eric.ed.gov/?q=expectation+student+university](http://eric.ed.gov/?q=expectation+student+university).



experimentam no curso, e salienta a necessidade de os decisores da educação prestarem atenção ao fato e tentarem aproximar mais a realidade às expectativas.

Este estudo abre uma brecha de conhecimento interessante para a análise de alterações que ocorreram nas expectativas dos universitários ao longo dos tempos noutros países, neste caso específico, em Angola.

### **3.6.2. Percepções de Universitários**

Foram efetuados vários estudos sobre as percepções de universitários sobre vários assuntos académicos. Por exemplo, no Brasil:

(1) Teixeira, Castro e Zoltowski (2012), estudaram a «Integração académica e integração social nas primeiras semanas na universidade» com o objetivo de «descrever como estudantes ingressantes percebem a sua integração académica e social nas primeiras semanas de curso» e com a participação de 17 universitários do 1º ano. Neste estudo foram aplicadas entrevistas semidiretivas a estes estudantes e “conclui-se que a integração académica e social de estudantes de ensino superior em início de curso mostra-se como um fenómeno complexo e multifacetado, assim como possivelmente em outras etapas da formação” (s.p.) e observou-se que a integração “não se resume à descrição de quais pessoas ou contextos estão envolvidos, mas à forma como as relações são percebidas pelo aluno” (s.p.);

(2) Bardagi, Lassance, Paradiso e Menezes (2006) estudaram a «Escolha Profissional e Inserção no Mercado de Trabalho: Percepções de Estudantes Formandos - Satisfação profissional de formandos» e investigaram a satisfação com a escolha profissional e as expectativas quanto à entrada no mundo do trabalho. Ali, foram questionados 340 formandos, os resultados revelam que a maioria se mostrou satisfeita com a escolha profissional que fizeram. Um fator importante para a insatisfação com essa escolha foi o descontentamento com o mercado de trabalho;

(3) Oliveira, Wiles, Fiorin, e Dias (2014) realizaram o estudo «Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno» que procurou "descrever a percepção de universitários sobre a sua relação com os professores, bem como identificar a possível influência dessa percepção em sua adaptação académica” (p. 239). Foram usadas entrevistas a 29 universitários. Os resultados revelaram a importância de os professores agirem com competências nos aspetos teórico-didáticos e nos aspetos de relação interpessoal.

Chegou-se à conclusão que o papel do docente não se limita ao ensino teórico e técnico da sua profissão.

(4) Bardagi e Hutz (2009) num estudo denominado «'Não havia outra saída': percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior» e partindo de uma tese de doutoramento procurou “identificar as razões da insatisfação de carreira e as percepções sobre a evasão em oito alunos evadidos (...) de diferentes áreas, que abandonaram o curso em diferentes momentos da graduação” (p. 95) por meio de entrevistas. Os resultados mostram a “fragilidade das escolhas iniciais, a pouca atividade exploratória e as expectativas irrealistas de carreira. Ainda, a decisão de evadir foi majoritariamente impulsiva, causada por uma insatisfação de longo prazo e não relacionada a novas escolhas de carreira” (Bardagi & Hutz, 2009).

Noutros continentes, realizaram-se várias pesquisas na área, por exemplo:

(1) um estudo na Austrália a respeito das percepções estudantis sobre o ambiente de aprendizagem e resultados académicos<sup>124</sup> de Lizzio, Wilson e Simons (2002) onde foram pesquisadas por questionário: a relação entre as percepções de estudantes universitários do seu ambiente académico; as suas abordagens ao estudo e resultados académicos. Realizados numa larga amostra interdisciplinar (5000 estudantes pré-graduados de 14 faculdades de todos os anos de curso), os resultados confirmaram que “as percepções dos estudantes influenciam os resultados académicos tanto a um nível mais ‘difícil’ (conquistas académicas) como a um mais ‘fácil’ (satisfação, desenvolvimento de competências essenciais), ambos directos e mediados pelas suas abordagens ao estudo.”<sup>125</sup> (p.27);

(2) foi realizada uma pesquisa<sup>126</sup> com o objetivo de indagar sobre as problemáticas que derivam da avaliação, de Ricoy e Fernández-Rodríguez (2013). Tratou-se de uma investigação biográfico-narrativa que se desenvolveu na análise de 32 relatos. Os resultados mostram que o universitário revela sensações opostas priorizando as negativas em relação às positivas.

---

<sup>124</sup> No original, o título é: *University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice.*

<sup>125</sup> No original: “the results confirmed students' perceptions as influencing both 'hard' (academic achievement) and 'soft' (satisfaction, development of key skills) learning outcomes, both directly and mediated through their approaches to study” p.27.

<sup>126</sup> Na Universidade de Vigo, Espanha, no original: “A percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso”, traduzida: “A percepção que têm os estudantes universitários sobre a avaliação: um estudo de caso.”

Ficaram apenas mencionados alguns exemplos de estudos que estão mais ligados com o que se procura pesquisar neste trabalho, no entanto há inúmeros estudos sobre percepções realizados com universitários em vários outros países, nomeadamente, em Inglaterra em 2004 sobre o curriculum escondido<sup>127</sup> ou nos EUA em 2000 sobre assuntos culturais por raça<sup>128</sup> ou ainda para mencionar um mais remoto, para mostrar a antiguidade deste tipo de estudos, realizado em 1997, sobre copiar e plagiar<sup>129</sup>, entre tantos outros.

### **3.6.3. Expetativas e Percepções de Universitários**

Há vários estudos que estudam as expetativas conjuntamente com as percepções de universitários, para mostrar esta junção dá-se o exemplo dos seguintes:

Uma pesquisa de Araújo, Costa, Casanova e Almeida (2014) mostra a importância de estudar as expetativas académicas de estudantes que ingressam, pois estes influenciam “a qualidade da adaptação, persistência e sucesso académico no Ensino Superior” (p.156). Essa pesquisa objetivava avaliar “as aspirações e expetativas de estudantes face aos benefícios pessoais antecipados da sua frequência no Ensino Superior.” (p. 161).

Uma das áreas questionada foi a da opção de curso e da certeza pessoal da área vocacional escolhida. Foi usado um instrumento específico para avaliar essas expetativas, o Questionário de Percepções Académicas – Expetativas (QPA-E), numa amostra de 316 estudantes do 1º ano. Os resultados revelam respostas positivas sobre a certeza da opção de curso, e que os estudantes rapidamente aceitam a sua opção de curso, mesmo que não tenha sido essa a sua primeira escolha. As áreas mais expetadas foram o desenvolvimento pessoal e social e a formação para o emprego.

Os resultados mostram um desajustamento entre o que o estudante espera encontrar e o que a instituição pode proporcionar e o que este na realidade encontra na universidade, subscrevendo o «mito do caloiro»<sup>130</sup>, podendo isto ser causador de frustração e futuro insucesso escolar, assim como insatisfação, condicionando a qualidade da sua adaptação

---

<sup>127</sup> Lempp, H. & Seale, C. (2004). *The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching*. Ver em <http://www.bmj.com/content/329/7469/770?variant=full-text&goto=reply>

<sup>128</sup> Ancis, J.R., Selacek, W. E. & Mohr, J. (2000). Student Perceptions of Campus Cultural Climate by Race journal Conseling & Development. Spring 2000, 78, 180–185.

<sup>129</sup> Ashworth, P., Bannister, P., Thorne, P., & Students on the Qualitative Research Methods Course Unit. (1997). Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education*, 22(2), 187-203.

<sup>130</sup> De Stern (1966) já anteriormente referenciado por Soares e Almeida (2002).

académica. O desfasamento (entre as expetativas do estudante e a sua vivência) pode levar a dificuldades de integração académica e social do aluno, à sua falta de satisfação, assim como o *stress* e ao abandono dos seus estudos.

Estas expetativas podem ser atipicamente altas ou baixas, estas últimas podem revelar alunos potencialmente em risco de abandono ou insucesso. Todavia o otimismo e as expetativas positivas, adaptadas à realidade académica, sugerem um impacto positivo na conservação da motivação, esforço e perseverança.

Uma investigação<sup>131</sup>, realizada em 2009, de Andrade Barbosa, Gomes, Reis, e Souza Leite (2011) foi realizada com abordagem qualitativa e descritiva com o objetivo de identificar as percepções e expetativas dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mercado de trabalho. Neste estudo foram usadas entrevistas semiestruturadas a 12 estudantes e “conclui-se que o futuro egresso busca, além do emprego, a inserção na sociedade, para a sua valorização, enquanto profissional de saúde” (p.45).

Uma análise<sup>132</sup> das expetativas e percepções dos estudantes do 1.º ano de 2012-2013, em 16 instituições do Reino Unido, foi realizada por Kandiro e Mawer (2013). Estes pesquisadores efetuaram um estudo acerca do que contribui para a aprendizagem, realizado na fase da entrada universitária, usando «entrevistas focais» (também chamadas entrevistas em grupo focal) ou grupos focais.

Os resultados deste estudo foram que os discentes têm expetativas altas no ingresso da universidade e que estas excecionalmente se concretizam. As expetativas iniciais foram influenciadas primeiro pela família e pelos amigos, e, posteriormente, pela sua escola secundária, assim como pelos *mass-media* ou por um determinado discurso político.

Esta pesquisa inclui o estudo sobre as expetativas laborais designadas «future focus» e o apoio esperado pelas instituições. Os resultados foram reveladores: os estudantes esperam que o curso contribua para aumentar a perspetiva de carreira, assim como para um emprego/carreira de realce, mas acreditam que o curso não chega para conseguir as competências e experiência que precisam para um emprego, assim destacam a importância das atividades extracurriculares e dos estágios. Têm expetativas de que a instituições os

---

<sup>131</sup> Do Brasil, intitulada «Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mercado de trabalho».

<sup>132</sup> Do «King’s Learning Institute», de Londres.

aconselhe e oriente apoiando-os assim no desenvolvimento da sua empregabilidade durante a formação e após esta<sup>133</sup>.

Outra investigação que envolve expetativas e perceções foi realizada por Howson (2014) a estudantes universitários de quatro países do Reino Unido<sup>134</sup> em 2012-2013. Nesta averigua-se as perceções e as expetativas de qualidade da experiência de aprendizagem dos estudantes e os *standards* dos programas de estudos por estes escolhidos.

Esta investigação utilizou entrevistas e grupos focais com 150 universitários, especialmente do 1º e do 2º ano, em 16 instituições locais. O estudo mostra exemplos de fatores que afetam as perceções dos estudantes, assim como as expetativas de qualidade. Foram encontradas diferenças nos resultados nos países envolvidos.

Baker, McNeil e Bohdan (1985) afirmam ter anteriormente investigado o *mito do caloiro*, «freshman myth», e analisaram as diferenças entre expetativas e perceções no ambiente universitário, os resultados mostraram que os caloiros têm maiores expetativas do ambiente do que subsequentemente acontece. Um novo estudo de Baker, McNeil e Bohdan (1985) avaliou os caloiros de duas universidades na parte das diferenças entre expetativas e perceções de autoavaliação na adaptação à universidade para ver se os estudantes também esperavam deles mais do que posteriormente acontece. Os resultados foram positivos.

Estes múltiplos estudos supramencionados, sejam os das expetativas ou das perceções, ou seja, de ambos, mostram que se podem investigar diferentes campos, realidades e fenómenos na vida dos estudantes universitários nessas áreas e que todos os resultados devem ser levados em conta para que essas vidas sejam mais satisfatórias e interativas com a instituição de ensino.

---

<sup>133</sup> Palavras originais: “Students expected institutions to offer advice and guidance to support them in developing their employability for future carries within and beyond their form course.” (pp. 9-10).

<sup>134</sup> Realizada pelo *Centre for Academic and Professional Development*, da *Queen Mary – University of London*, denominada *Student expectations and perceptions of Higher Education*.

### **Sumário do Capítulo 3: Enquadramento Conceitual e Institucional: Universidade**

A universidade «moderna» surgiu no século XIII, em Bolonha, e sofreu muitas alterações históricas incluindo o seu propósito. Apesar disso, continua a preencher os seus desígnios de investigação, ensino/formação e prestação de serviços.

Para a UNESCO, o Ensino Superior é a chave para o desenvolvimento das sociedades que se baseiam no conhecimento. Atualmente, face ao avanço científico e tecnológico, a universidade passa por vários desafios. Estes estão ligados à pressão exercida sobre a educação, devido principalmente às novas exigências da economia, à formação face ao desenvolvimento contemporâneo, à globalização e à competitividade. Essa pressão é causada também pela tendência da internacionalização dos sistemas educativos e a massificação do Ensino Superior.

Há ainda o desafio das exigências de formação e habilitações do mercado de trabalho, a crescente desvalorização dos diplomas e o consequente requisito de mais e mais qualificações para determinados cargos. A qualidade é apontada como uma das respostas a estes desafios. A universidade enfrenta também o desafio de produzir mão-de-obra especializada para um mundo em constante mutação e pelo facto de estar a se auto-transformar num mercado.

Há um número crescente de estudantes universitários, estes constituem dois grupos: o maioritário é jovem e o minoritário (mas em crescimento) os adultos com mais de 25 anos. Os jovens passam por uma difícil transição do ensino secundário para a universidade onde sofrerão mudanças de vários tipos durante o percurso académico. Estão na fase de «jovens-adultos» e sofrem pressão para a evolução da imaturidade para a maturidade, podendo isso gerar desenvolvimento ou *stress*, crise e frustração. Os adultos, estudantes «não tradicionais», procuram a requalificação e a aprendizagem/formação ao longo da vida, para um desenvolvimento pessoal e profissional e por isso justificam novos desafios para as instituições de ensino.

O insucesso escolar faz parte da realidade escolar em qualquer país e nesse contexto há também desigualdades. Este tem sido explicado com base em várias teorias. Os estudantes, os professores, a instituição e os conteúdos influenciam o (in)sucesso escolar. A origem social dos alunos é uma explicação para a desigualdade no (in)sucesso. Este (insucesso) exprime-se na reprovação, repetência e abandono dos estudos. São múltiplas as causas do (in)sucesso

académico. Autores e representantes de estudantes dão a sua perspetiva e muitos aspetos são comumente apresentados. São múltiplas as consequências do insucesso.

As expetativas e as perceções dos estudantes influenciam também o seu (in)sucesso académico. A expetativa traduz a confiança que o indivíduo tem nas suas probabilidades de sucesso e os resultados advindos do comportamento. A expetativa produz a motivação. A motivação tem vários conceitos e teorias, por exemplo, as baseadas nas necessidades e as cognitivas. Foram selecionadas algumas das teorias que podem servir de base para este estudo: dentro das primeiras a da hierarquia das necessidades de Maslow e como alternativa desta a ERG de Alderfer. Quanto às cognitivas foca-se a teoria da expetativa de Vroom.

Há uma relação motivação-expetativa-perceção. A perceção é a lente por meio da qual o indivíduo vê o seu mundo e o interpreta. A perceção é uma variável importante na aprendizagem, motivação e rendimento académico.

Sobre os universitários há vários estudos acerca das suas perspetivas, perceções e também de ambas, com resultados que elucidam essas áreas de investigação, nomeadamente: que as expetativas variam quanto ao género, curso e ano frequentado; as dos caloiros raramente se realizam; as de sucesso podem não se efetuar e trazem dificuldades na adaptação, insucesso ou abandono dos estudos. As perceções de autoeficácia estão interligadas com o comportamento e por isso influenciam este. Por sua vez, a perceção individual é influenciada por vários fatores, por isso é importante conhecer as dos estudantes para um melhor percurso académico.

## **PARTE II – PERCURSOS E RESULTADOS EMPÍRICOS**



## **CAPÍTULO 4 - CONTEXTO LOCAL: NAMIBE**

Esta pesquisa tem como sujeitos os estudantes de uma instituição de ensino superior pública do Namibe. Para um melhor entendimento do contexto envolvente, resumidamente apresenta-se o local e a situação da educação dessa província angolana.

#### 4.1. NAMIBE

A província do Namibe, denominada “Terra da Felicidade”, é uma das 18 províncias angolanas<sup>135</sup>. Está situada no litoral sul do país, com uma área de 57.091 km². Tem uma população aproximada de 314.000 habitantes e cinco municípios (Virei, Tômbua, Kamukui, Bibala e Namibe). O símbolo da província é a planta *Welwisthia Mirabilis*, de características únicas, que vive no Deserto do Namibe e é um símbolo de resistência no deserto. A principal riqueza económica é a pesca. Localiza-se a 1.234 km de Luanda. O clima no litoral é temperado e tropical seco no deserto, é do tipo desértico influenciado pela corrente fria de Benguela.

Em 1485, Diogo Cão desembarcou nesta região, na altura foi denominada «Angra das Aldeias» e posteriormente *Moçâmedes* (no tempo colonial). Foi a primeira colónia feita com organização planificada de todo o império português e o primeiro assentamento no sul de Angola. A capital provincial é a cidade do Namibe, local onde se realiza a presente investigação.

Em tempo de guerra Namibe foi um ponto geográfico de acolhimento de migração ou destino do deslocamento de grandes grupos oriundos do interior<sup>136</sup>, com todas as consequências daí advindas<sup>137</sup>.

O governo pretende investir no desenvolvimento do Namibe. Na Despesa de Apoio ao Desenvolvimento (DAD)<sup>138</sup>, “das 18 províncias de Angola, para o período 2013-2017 (...). Cerca de 47% do total<sup>139</sup> das DAD estão concentradas nas províncias do Bié e **Namibe** [negrito adicionado].” (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial 2012, p. 200). E, na visão no âmbito do «Angola 2025», que procura o “desenvolvimento equilibrado do território (...), mais dinâmico e competitivo, que seja um factor de integração do mercado

---

<sup>135</sup> Ver Anexo I.

<sup>136</sup> Fonte: Ildeberto A.S. Madeira. Ver nota de rodapé 13. Licenciado em Ciências Sociais na Universidade Livre de Bruxelas. Natural e residente no Namibe. Entrevista a 24-03-2014.

<sup>137</sup> Ver ponto 1.1.1.

<sup>138</sup> No Plano Nacional de Desenvolvimento [PND] 2013-2017 do Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, 2012.

<sup>139</sup> A previsão aponta para 641 Mil Milhões de Kwanzas.

nacional, valorizando o potencial de cada área, para reforço da economia e o desenvolvimento nacional.” (p.149), a província do Namibe tem estratégias particulares<sup>140</sup>.

#### 4.2. EDUCAÇÃO NO NAMIBE

A Academia de Pesca<sup>141</sup> faz parte dessas estratégias, é um projeto educativo que mostra o empenho provincial na formação para o desenvolvimento local. Este empenho é demonstrado nos vários níveis de ensino.

- **Níveis anteriores ao Ensino Superior**

A educação na província tem-se alterado significativamente, por exemplo, em 2014, nos níveis anteriores ao Ensino Superior havia 67.966 estudantes integrados nos 144 estabelecimentos de ensino<sup>142</sup>, sendo estes (estabelecimentos) ainda insuficientes para a respetiva demanda. Em 2015, segundo a Direcção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia do Namibe<sup>143</sup>, havia 343.260 estudantes nestes níveis, conforme quadro abaixo (Quadro 4):

Quadro 4. Tabela de Estudantes no Namibe em 2015.

Nível	Província do Namibe		Município do Namibe	
	Total	F*	Total	F*
Ensino Primário (até à 6ª classe) e Iniciação	68.317	32.157 (47,1%)	41.527 (60,8%)	19.422 (46,8%).
Ensino Secundário	141.490	45.563 (32,2%)	97.842 (69,2%)	45.563 (46,6%)
Alfabetização e Pós-alfabetização	133.453	65.250 (48,9%)	84.903 (63,6%)	40.777 (48%)
<b>Totais</b>	<b>343.260</b>	<b>142.970</b>	<b>224.272</b>	<b>105.762</b>

F\*= Sexo Feminino

Fonte: Adaptação dos dados fornecidos pela Secção de Estatística.

Na parte infantil há que enfatizar que das 68.317 crianças que entraram no sistema escolar, ficaram fora deste (sistema) pelo menos 824 crianças, que pretendiam matrícula, mas não tiveram vaga. Para além deste número há outro, indefinido, que correspondem às crianças

<sup>140</sup> Nesse campo, a província tem a maior percentagem dedicada ao cluster «Transportes e Logística». No total de seis projetos estruturantes para a concretização das opções estratégicas está destinado um investimento de 45.196 milhões de Kwz, em que 95% estão inseridos no citado cluster.

<sup>141</sup> Uma pequena porção dos 5% (mencionada na referência anterior, favor ver), mas não quantificada, destina-se à criação da referida Academia de Pesca.

<sup>142</sup> Assim distribuídas: 91 do Ensino Primário, que vai da 1ª à 6ª classe; 25 do Ensino Primário e 1º Ciclo Secundário; 15 do 1º Ciclo Secundário Geral (da 7ª à 9ª classe); duas do 1º Ciclo Técnico Profissional (ambas no município da Bibala); três do 2º Ciclo Técnico Profissional (todas no município do Namibe); cinco do 2º Ciclo Secundário Geral (da 10.ª à 13.ª classe); três Escolas de Formação de Professores. Dados fornecidos pelo Departamento de Estatística do MED local no dia 15-08-2014.

<sup>143</sup> Secção de Estatística – 13 de abril de 2015.

que por vários motivos os seus representantes legais não procuraram a sua matrícula. Acrescenta-se ainda que fora destes números encontram-se os alunos com necessidades especiais, que têm para si uma escola e cujos professores têm uma formação separada a nível nacional. Essa escola tinha em 2014 o total de 494 alunos e 472 em 2015<sup>144</sup>.

José Emílio Cauela<sup>145</sup>, Chefe de Departamento da Educação no Namibe, refere que no plano da educação “estamos numa reforma educativa que teve início em 2001, estamos na fase de avaliação global, pelo menos na província do Namibe está a dar frutos”.

A formação profissional no Namibe é um meio de preparar e habilitar indivíduos para a inserção ou manutenção no mercado laboral. Neste setor, segundo o Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional<sup>146</sup> (INEFOP), existem 5 Órgãos Operacionais<sup>147</sup>, onde são ministrados vários cursos<sup>148</sup>. A quantidade de formandos tem vindo a aumentar neste setor, em 2012 estavam matriculados 214 indivíduos em 2013 foram 278 e em 2014 o número cresceu para 312. Ainda não estão disponíveis as estatísticas do ano 2015, por isso mostra-se aqui a de 2014, para se criar uma ideia desta realidade, conforme quadro seguinte:

Quadro 5. Tabela de Formação no Namibe em 2014.

FORMANDOS EM 2014	Quant.	%
<b>Total de Matriculados *</b>	312	-----
Mulheres	91	29,2
<b>Aptos</b>	188	60,3
Mulheres	62	32,9
Homens	126	67,1
<b>Desistiram</b>	73	23,4
Mulheres	19	26,1
Homens	54	73,9

\*Nota: A maioria dos formandos tinha idades entre os 16 e 20 anos e a idade máxima estava entre os 42 e 46 anos (6 formandos).

Fonte: INEFOP, abril 2015.

No quadro acima nota-se uma percentagem significativa de desistentes, sobretudo homens. Não foi fornecido o número de «não aptos», mas fazendo os cálculos são 51

<sup>144</sup> Fonte: Direção da escola, em 27-02-2016.

<sup>145</sup> Entrevista a 06/02/2014 na cidade do Namibe.

<sup>146</sup> Tutelado pelo Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social (MAPTSS). Dados fornecidos pelo Documento 70/01.1/S.P.INEFOP/Nbe/15 de 29/05/2015 dos Serviços Provinciais do Namibe.

<sup>147</sup> Centro de Formação Profissional de Construção Civil no Namibe; Centro Integrado do Emprego e Formação Profissional no Tombwa; Pavilhão de Artes e Ofícios no Virei, na Lucira e no Camucuio.

<sup>148</sup> Na maioria rondam os 9 meses de formação, e são: Alvenaria; Canalização; Corte & Costura; Contabilidade & Gestão, Eletricidade; Serralharia; Carpintaria, Informática e Agro-Pecuária. Cujos requisitos são: idade mínima de 16 anos (idade legal para a inserção no mercado de trabalho); 6ª classe (escolaridade mínima), exceto o curso de Contabilidade onde é necessária a 8ª classe; e, possuir capacidade mental e física adequadas às tarefas essenciais do curso.

formandos, 16,3%, que é ainda uma percentagem a considerar. No total, o insucesso calculado entre desistentes e «não aptos» é de 39,7%, isto é, o insucesso atingiu 124 formandos em 2014, estes valores levantam a questão das causas, um ponto que fica em aberto para futuras investigações.

- **No Ensino Superior**

Quanto ao nível do Ensino Superior é preciso recuar no tempo para compreender a atualidade. A necessidade de criar localmente o ensino superior foi surgindo com o aumento do êxodo de interessados<sup>149</sup> em continuar os seus estudos especialmente para Huíla, Luanda e Huambo, porque na província os estudos iam apenas até ao ensino médio. Após o término dos estudos os novos formados não regressavam à procedência. Esta realidade enfraqueceu a oferta local de mão-de-obra o que implicou a introdução de quadros do exterior.

Nestas, e noutras razões, estava fundamentada a necessidade de implementação de Instituições de Ensino Superiores no Namibe. Em 2003 estabelece-se um protocolo entre a reitoria da UAN e o Governo da Província do Namibe. Com base neste foi inaugurada a «Escola Superior de Ciência e Tecnologia» em 2004 para estudos até ao bacharelato. Esta IES é a primeira na província do Namibe e nela se depositava as esperanças de ensino superior dos seus habitantes.

O propósito da rede do Ensino Superior, já anteriormente referido e indicado no Decreto nº7/09 de 12 de maio<sup>150</sup>, é a sua adaptação “aos objectivos estratégicos de desenvolvimento económico, social e cultural do País, em conformidade com os programas do Governo” (id). Num ato de melhoramento da rede do ensino superior<sup>151</sup>, e seguindo o citado Decreto efetua-se um redimensionamento da UAN e surge deste a Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN). A denominação desta universidade foi escolhida em honra de um último rei<sup>152</sup> étnico que lutou heroicamente por uma Angola livre.

---

<sup>149</sup> O relatório da ESPtN, de 06-06-2013, afirma a existência de uma estimativa de 6000 candidatos para o ingresso ao Ensino Superior em 2004.

<sup>150</sup> Publicado no Diário da República de 12 de maio de 2009, I Série – nº 87.

<sup>151</sup> Segundo o artigo 16º (criação de universidade pública da região académica VI) da Secção VI do capítulo II (Organização da Rede e Criação de Instituições de Ensino Superior Públicas) do Decreto nº7/09 de 12 de maio.

<sup>152</sup> Ver biografia no Anexo III.

A UMN era constituída por um grupo de oito unidades orgânicas<sup>153</sup>, situadas em quatro províncias<sup>154</sup>. Em 2014, houve uma reorganização e uma nova delimitação da Região Académica VI e a criação da Região Académica VIII<sup>155</sup>, pelo Decreto Presidencial nº188/14 (de 4 de agosto). Atualmente, a Região Académica VI é apenas constituída por seis unidades<sup>156</sup>. Cada unidade tem autonomia e uma direção local, subordinada à superintendência da reitoria UMN<sup>157</sup>, situada na capital provincial da Huíla, Lubango.

Foram acrescentadas à rede nacional, ligadas a UMN, em períodos diferentes, as duas escolas superiores públicas existentes na província do Namibe: a antiga Escola Superior de Ciência e Tecnologia, renomeada Escola Superior Politécnica (em 2009), e a Escola Superior Pedagógica<sup>158</sup> (inaugurada em 2011). Ambas no município sede, onde, segundo o MED, se situa a maior população académica. Mais recentemente foi inaugurada uma IES privada<sup>159</sup>.

Em 2012, Pacheco Francisco, Diretor Provincial da Educação<sup>160</sup>, comentou a situação do ensino superior local daquela altura<sup>161</sup>, afirmando que se estava a criar condições para aumentar a oferta neste sector incluindo para os outros municípios da província. Comentou que os professores para este nível de ensino eram insuficientes e nem todos tinham as qualificações desejadas. Referiu ainda que o Instituto Normal de Ensino (INE) estava a contribuir para a ampliação de quadros na educação provincial.

Nos últimos tempos, e ainda em 2015, esta situação de carência local de docentes tem sido colmatada com a inclusão de professores oriundos de Cuba, e a insuficiência de

---

<sup>153</sup> Ver anexo II – logotipo e hino universitário, que é cantado em todas as cerimónias oficiais da universidade por membros da associação de estudantes de cada escola e com o qual os alunos se identificam. Está em período de alteração devido às mudanças de Direção no final de 2015.

<sup>154</sup> Nas províncias: Huila, Cunene, Cuando Cubango, Namibe.

<sup>155</sup> A integrar as províncias do Cuando Cubango e do Cunene, instituindo a Universidade respetiva: Cuíto Cuanavale.

<sup>156</sup> Na província da Huila: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia e o Instituto Superior Politécnico. Na província do Cunene: Escola Superior Politécnica. Na província do Cuando Cubango a Escola Superior Politécnica. Na província do Namibe: a Escola Superior Pedagógica e a Escola Superior Politécnica.

<sup>157</sup> A Reitoria mudou de Direção no final de 2015.

<sup>158</sup> Cursos lecionados: Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia e Magistério Primário. Em 2014 esta instituição tinha 1274 alunos.

<sup>159</sup> O Instituto Gregório Semedo, também no município sede.

<sup>160</sup> Ainda em exercício em 2015.

<sup>161</sup> Numa entrevista publicada numa secção do Jornal de Angola de 27 de agosto redigida por João Upale, onde se deu destaque à expansão da rede escolar do Namibe intitulada *Sector da educação está melhor servido* e tendo como subtítulo *Direcção provincial afirma-se apostada em melhorar a qualidade dos quadros*.

qualificação solucionada com a formação de pós-graduação dos quadros, sobretudo no exterior do país, especialmente em Cuba e Portugal.

Reunindo os dados sobre o Ensino Superior no Namibe, os obstáculos a um maior desenvolvimento deste são predominantemente os seguintes:

- ✓ Número insuficiente de vagas para dar resposta à crescente procura;
- ✓ Reduzido número de docentes nacionais e estes com qualificações insuficientes;
- ✓ Percentagem elevada (acima dos 80%) de docentes cubanos, com as implicações linguísticas implícitas;
- ✓ Infraestruturas insuficientes e de dimensões não tão adequadas para o ensino;
- ✓ Deficiência de material didático, laboratorial e bibliográfico;
- ✓ Elevado custo das novas tecnologias que podem permitir melhor pesquisa científica e comunicação intra e inter-instituições: exemplo do acesso e uso da Internet.
- ✓ Alunos com diversas deficiências de aprendizagem, trazidas do seu processo escolar, maioritariamente causadas pelos défices de ensino. Estas dificultam o sucesso académico com qualidade e comprometem a futura inserção no mercado de trabalho.

Para colmatar estas dificuldades e superar estes obstáculos, ambas as escolas públicas estão empenhadas, dentro das suas possibilidades: na formação pedagógica dos professores; na pós-graduação dos docentes; na melhoria das bibliotecas institucionais com acervo documental que permita uma melhor pesquisa e na procura de melhoramento da rede de internet. Está prevista a abertura de novas IES na província para aumentar a oferta deste nível de ensino, de modo a responder mais e melhor à demanda local, como a já citada Academia de Pesca.

Como se pode constatar o Ensino Superior no Namibe está em crescimento, apesar dos obstáculos. Os envolvidos com poder de decisão têm conhecimento destes obstáculos e almejam ultrapassá-los. Os responsáveis por este subsistema estão motivados e ativos no esforço de melhorar a qualidade expetável para oferecer o ensino adequado de modo a concretizar os três desígnios universitários mencionados por Moreira e Barata-Moura (2000): produzir novos saberes (investigação), transmitir a cultura e ensino profissional (ensino/formação) e estabelecer uma ligação à comunidade (prestação de serviços).

#### **Sumário do Capítulo 4 - Contexto Local: Namibe**

Namibe é uma das 18 províncias de Angola localizada no litoral sul do país. Há projetos para o desenvolvimento desta província, cuja capital (provincial) é a cidade pesqueira do Namibe.

A educação no Namibe tem vindo a crescer, todavia a quantidade de estabelecimentos e vagas ainda não é suficiente para a demanda. No setor da formação profissional há um número crescente de formandos. Para compreender a situação do Ensino superior na província é necessário mencionar o seu passado histórico:

Não havia estudos superiores na província e isso implica um êxodo de estudantes, quem saía não voltava após a formação, assim a mão-de-obra necessária de quadros era oriunda de fora da província.

Atualmente, na província, existem duas instituições de Ensino Superior públicas, ligadas a UMN, pertencentes à Região Académica VI e uma privada. Apesar das dificuldades estas instituições continuam a crescer e a tentar colmatar os seus pontos fracos. Estão projetadas outras IES, em obras está já a Academia de Pesca.



## **CAPÍTULO 5 – INSTITUIÇÃO: ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICA DO NAMIBE**

Tal como mencionado no capítulo anterior, uma das duas IES manibenses é a Escola Superior Politécnica do Namibe, aqui apresentada mais pormenorizadamente, pois esta é o foco da presente investigação.

### 5.1. HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

Para a abertura da primeira Instituição de Ensino Superior na província do Namibe foi firmado o primeiro Protocolo de Cooperação no dia 14 de março de 2003 entre a reitoria da UAN e o Governo da Província do Namibe. Em decorrência deste a “Escola Superior de Ciência e Tecnologia” foi inaugurada na cidade do Namibe, a 11 de novembro de 2004, pelo Presidente da República de Angola, Engenheiro José Eduardo dos Santos, ligada à UAN.

A instituição tinha como objetivo “formar quadros com nível elevado de formação cultural técnica profissional e científica, para o desempenho de diversas actividades nas diversas áreas do saber.”<sup>162</sup> ao nível do bacharelato. A escola abriu com 27 docentes<sup>163</sup>, 18 trabalhadores não docentes e 592 estudantes matriculados. Esta instituição passa a pertencer à UMN em 2009<sup>164</sup>, Região Académica VI, e altera a sua denominação para “Escola Superior Politécnica do Namibe” (ESPtN)<sup>165</sup>, como mencionado no capítulo anterior. Salienta-se que a ESPtN:

“é uma pessoa colectiva de direito público que goza, nas suas áreas específicas de intervenção, de autonomias estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar nos termos da lei, do Estatuto Orgânico da UMN (...), pode, por si, criar ou participar em associações ou empresas com ou sem fins lucrativos, desde que as suas actividades estejam em conformidade com a sua finalidade e com as disposições legais vigentes”<sup>166</sup>.

Tem como objeto social a formação de técnicos superiores, no modelo bietápico (bacharelato e licenciatura), por força do Decreto-Lei 90/09 de 15 de Dezembro, nas áreas de: Ciências do Mar; Ciências Económicas e Empresariais; e, Engenharia.

Com base nos seus princípios de democratização e participação compete a ESPtN, entre outras funções, a promoção de “uma estreita ligação com a comunicação na organização e realização das suas actividades, visando, nomeadamente, a inserção dos seus diplomados na

<sup>162</sup> Fonte: ESPtN. (2013). Relatório de 06-06-2013.

<sup>163</sup> Dentre estes 2 portugueses residentes e 1 brasileiro.

<sup>164</sup> Decreto nº 7/09, de 12 de maio, artigo 16º, alínea a.

<sup>165</sup> A sigla da escola leva um “t” minúsculo: ESPtN, para diferenciar-se da outra escola superior que leva um “d” ESPdN (Escola Superior Pedagógica do Namibe). De outro modo teriam as mesmas siglas e criaria confusão. Estas siglas são oficiais.

<sup>166</sup> Dados extraídos do relatório da ESPtN do dia 06-06-2013.

vida profissional”<sup>167</sup>. Na parte da extensão universitária tem realizado vários cursos e formações visando a população geral ou segmentada, a fim de aumentar os conhecimentos e melhorar as competências profissionais e pessoais dos habitantes, exemplo: informática, secretariado, *merchandising*, atendimento, tornos mecânicos, aplicações elétricas, etc.

Esta instituição de ensino tem evoluído e assim contribuído cada vez mais para o desenvolvimento local especialmente na área de mão-de-obra especializada, pois, desde a sua abertura, colocou no mercado de trabalho 954 bacharéis<sup>168</sup>. Em 2012 abriu as licenciaturas correspondentes e em 2014 iniciou um novo curso (Engenharia Metalúrgica e de Materiais). Em 2014 surgiram os primeiros 60 licenciados de uma instituição pública no Namibe, e em 2015 são 30 (licenciados) que esperam a sua certificação. A direção da instituição<sup>169</sup> responde à reitoria da UMN, como já referido.

## 5.2. INSTALAÇÕES E PESSOAL

A instituição escolar está localizada no centro da cidade, na Rua Amílcar Cabral. Funciona num espaço construído no tempo colonial<sup>170</sup> com vários edifícios, que devido à idade estão em constantes remodelações.

Tem edifícios com apenas um piso onde estão quinze salas de aulas, dois anfiteatros<sup>171</sup> e laboratórios de eletricidade, biologia marinha e informática. Tem uma biblioteca, uma área gimnodesportiva, uma sala de professores e uma parte centralizada com diversas salas ligadas à componente administrativa e Direção. Entre os vários serviços disponibilizados não consta o de apoio psicossocial e pedagógico aos estudantes. A constituição dos trabalhadores institucionais está no quadro a seguir (Quadro 6):

Quadro 6. Trabalhadores da ESPtN 2014/2015.

Ano	Docentes Nacionais	Docentes Cubanos	Colaboradores (Docentes não efetivos)	Trabalhadores não docentes
2014	19	30	39	45
2015	17	29	38	55

Fonte: Recursos Humanos da ESPtN em 05/05/2015

<sup>167</sup> Fonte: idem.

<sup>168</sup> Assim distribuídos: 103 em Biologia Marinha, 528 em Contabilidade e gestão, 125 em Engenharia Ambiental, 81 em Engenharia Elétrica e 117 em Engenharia Mecânica.

<sup>169</sup> Na ESPtN a Direção era constituída, até finais de 2015, por um Diretor, um Diretor Adjunto para a Área científica e um Diretor Adjunto para Assuntos Pedagógicos. Ver organograma em anexo IV. Em meados de novembro de 2015 mudou de Direção, assim esperam-se alterações na estrutura.

<sup>170</sup> Antes da independência chamava-se “Liceu Almirante Américo Tomás”, entre 1975 e 2004 tornou-se “Escola Gabriel Kwanhama”.

<sup>171</sup> Um com capacidade de 60 lugares e outro de 350 lugares.

O quadro supra-apresentado mostra que nos dois anos analisados houve apenas um acréscimo nos trabalhadores não docentes e que há um número maior de docentes cubanos em relação aos nacionais. A explicação é de que é mais barata e melhor preparada a mão-de-obra cubana. A evolução pouco significativa dos docentes nacionais no Quadro da instituição está na figura (Figura 7), abaixo apresentada:



Figura 7. Evolução dos Docentes Efetivos Nacionais.  
A partir do Powerpoint institucional divulgado em out.  
2015. (Usado com autorização da direção vigente na altura).

Na figura acima está evidenciada um ligeiro decréscimo de professores nacionais no Quadro em 2014 e 2015, períodos de redução no orçamento institucional, devido ao início da crise económica nacional.

### 5.3. DISCENTES E CURSOS

Houve um desenvolvimento numérico quanto aos discentes ao longo do tempo. A evolução dos discentes na instituição está representada na figura (Figura 8) que se segue:



Figura 8. Evolução dos Discentes na Instituição.  
A partir do PowerPoint institucional divulgado em out.  
2015. (Usado com autorização da direção vigente na altura).

Desde a abertura da instituição no ano letivo de 2005, o número de discentes foi crescendo, exceto em 2013. Devido à crise económica, no ano letivo de 2015 houve um ligeiro retrocesso. Seguindo a classificação de Tuckman (2002) a dimensão do “corpo” estudantil que é pesquisado é “pequena” (p. 340), pois tem menos de 2000 estudantes.

Presentemente os cursos lecionados são: Biologia Marinha, Contabilidade e Gestão, Engenharia Ambiental, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica e Engenharia Metalúrgica e de Materiais. Há cursos em dois grandes períodos do dia/horário, que em Angola se designa de «regime», o regime Regular (Reg) e o Pós-Laboral (PL),<sup>172</sup> destes apenas os três primeiros funcionam no regime PL. Os cursos são bietápicos: os bacharelatos correspondem a três anos de estudos e as licenciaturas a quatro, com exceção a de Engenharia Metalúrgica e de Matérias que são cinco. Os trabalhos finais de curso (monografias) são apresentados após o término do 4º ano curricular.

#### 5.4. (IN) SUCESSO NA INSTITUIÇÃO

A nível nacional não existe muitos dados sobre o insucesso e abandono, especialmente no Ensino Superior. No entanto Mendes e Silva (2011) afirmam que devido a variados fatores internos e externos ao subsistema de ensino há baixos valores da taxa de promoção<sup>173</sup> e um alto nível de abandono dos estudos.

Na ESPtN há alguns dados recentes sobre não-aprovação e repetência para fins de reconfirmação de matrícula e mudança de ano letivo, mas o abandono não é contabilizado. Os primeiros dados estatísticos institucionais sobre a aprovação/reprovação surgem sobre o ano letivo de 2014 e ainda não há dados oficiais sobre 2015. Esse é um impedimento para a análise comparativa deste fenómeno nesta instituição. No quadro abaixo (Quadro 7) encontram-se esses dados:

---

<sup>172</sup> O regime Reg funciona de manhã e de tarde e é gratuito, o regime PL é noturno e é financiado pelos alunos. A mensalidade/propina de 2015 é de 14.000 Kwz, ou seja, rondando os 137 dólares, ou 110 euros consoantes as taxas de câmbio, sempre em mutação com a atual crise do petróleo. O ordenado mínimo nacional em Angola em 2015 é de 18.921 Kwz.

<sup>173</sup> Ver Glossário.

Quadro 7: Tabela de Resultados de 2014.

CURSOS	Estudantes Avaliados			Estudantes Reprovados			Estudantes Aprovados		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Biologia Marinha-Reg	51	81	132	22	33	55	29	48	77
Biologia Marinha-PL	35	81	116	6	17	23	29	64	93
ConGest-Reg	207	198	405	98	82	180	109	116	225
ConGest-PL	209	164	373	77	56	133	132	108	240
E.Ambiente-Reg	97	78	175	40	30	70	57	48	105
E.Ambiente-PL	59	58	117	14	17	31	45	41	86
E. Eléctrica	184	7	191	38	1	39	146	6	152
E. Mecânica	136	5	141	30	0	30	106	5	111
E. Met. Mat	31	7	38	12	0	12	19	7	26
TOTAL GERAL	1009	679	1688	337	236	573	672	443	1115

Fonte: Área Científica da ESPtN 23-05-2015

Para uma melhor visualização e perceção os dados foram convertidos em percentagem e apresentados graficamente no gráfico abaixo (Gráfico 2):

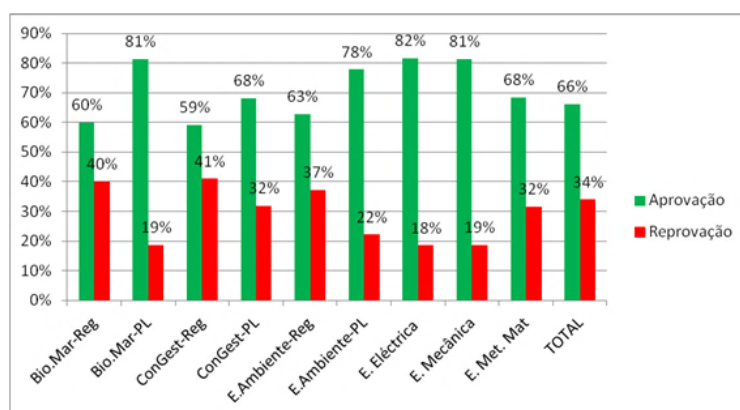


Gráfico 2. Percentagem de Aprovação e Reprovação.

Fonte: Área Científica da ESPtN 23-05-2015

Os cursos que mostram maior percentagem de aprovados são os de Engenharia Eléctrica e de Mecânica, assim como Biologia Marinha no regime PL. Este último curso no regime Reg e o de Contabilidade e Gestão no mesmo regime são os que apresentam maior percentagem de estudantes reprovados. A percentagem global a nível institucional é apresentada no gráfico (Gráfico 3) que se segue:



Gráfico 3. Aproveitamento Global Institucional em 2014.

Fonte: Área Científica da ESPtN 23-05-2015

A nível global a reprovação atingiu 34% da população estudantil nesta instituição, um valor a ser considerado pela Direção da ESPtN. Não foram dadas as causas prováveis do insucesso nem se conhecem estratégias institucionais para o seu combate. Nem mesmo nesta instituição, como já referido, existem serviços de apoio ao discente.

Estes serviços são recomendados por Almeida (2002) e também por Bardagi e Hutz (2009), estes últimos explanam que para a permanência e também satisfação do estudante, estes serviços funcionam como estratégia de “oferecer intervenção preventiva ou, se isso não for possível, remedia para lidar com as questões de carreira e bem-estar psicológico dos alunos” (para. 29).

Para além desta, há outras estratégias que poderiam ser analisadas pela instituição que decidirá quais se podem aplicar de modo a reduzir estes números de uma realidade negativa e de grande impacto na vida dos universitários.

## **Sumário do Capítulo 5 - Instituição :Escola Superior Politécnica do Namibe**

Inaugurada em 2004, a Escola Superior de Ciência e Tecnologia é a primeira IES na província do Namibe, com cursos ao nível do bacharelato e pertencente à UAN. Em 2009 muda de designação para Escola Superior Politécnica do Namibe, passando a ser uma unidade da UMN. A partir de 2012 tem cursos bietápicos: seis em regime Regular e três em regime Pós-Laboral. Nos anos 2014 e 2015 o quadro de pessoal de docentes nacionais e cubanos sofreu uma ligeira diminuição exceto no número de trabalhadores não docentes. A quantidade de discentes foi sempre crescente, exceto em 2013; em 2015, devido à crise nacional, houve uma diminuição mais acentuada.

Sobre o insucesso na instituição só existem dados disponíveis de 2014, em que o abandono não é contabilizado. Estes dados revelam uma percentagem de reprovação considerável (34%) e isto necessitaria de ser ponderado pela Direção. Não existem estratégias institucionais oficiais de combate ao insucesso.



## **CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA DA PESQUISA**

## 6.1. TIPO DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa bibliográfica complementada com pesquisa documental e empírica, este tipo de pesquisas a nível nacional tem muitas limitações oriundas da escassez e acessibilidade de fontes, devido à fase de pós-conflito em que se vive. Por conseguinte, a brecha de conhecimento nos respetivos enquadramentos (Parte I), será preenchida com informações extraídas de entrevistas diagnósticas «semiestruturadas».

O estudo é do tipo descritivo, analisa as variáveis<sup>174</sup> individualmente, “fornece informação sobre características de pessoas, grupos ou de acontecimentos” (Freixo, 2011, p. 279).

## 6.2. PROBLEMA E OBJETIVOS

Esta é uma pesquisa pioneira em Angola que procura responder à questão «quais são as expetativas e as perceções académicas dos estudantes da Escola Superior Politécnica do Namibe (na fase de entrada, reingresso e saída da licenciatura e segundo o ano, sexo, curso e regime)? »

A investigação é composta por três fases, cujos objetivos gerais são os seguintes:

(1) Conhecer as expetativas académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez e os que concluem a licenciatura.

(2) Verificar as perceções dos estudantes do 1º, 4º ano e finalistas sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura, sobre a Instituição e os fatores/causas por eles atribuídas ao (in)sucesso, abandono e reingresso universitário.

(3) Identificar as expetativas e as perceções dos estudantes finalistas (após o 4º ano curricular), que tenham abandonado os estudos e retomado.

Os objetivos específicos correspondentes são:

(1.1.) Analisar as variáveis: ano, sexo, regime e curso, nas expetativas académicas.

(2.1.) Analisar as variáveis: ano, sexo, regime e curso, nas perceções dos estudantes.

---

<sup>174</sup> Sampieri et al. (2006) definem variável como “uma propriedade que pode variar cuja variação é possível de ser medida e observada” (p.121).

(3.1.) Identificar as percepções dos finalistas sobre fatores de abandono e reingresso e contribuição da Instituição (ESPtN) no Namibe. Procura-se atingir estes objetivos tendo como base uma recolha mista e inter-complementar de dados empíricos.

### 6.3. TIPO DE ENFOQUE

A recolha de dados investigativos empíricos tem um enfoque quantitativo e qualitativo. Os procedimentos de ambos são diferentes tanto na inquirição como na recolha de dados, sua análise e interpretação. A pesquisa mista “combina ou associa as formas quantitativas e qualitativas” <sup>175</sup> (Creswell, 2009, p. 230). Segundo Creswell (2009) esta mistura de métodos ganhou popularidade porque congregam os benefícios, pontos fortes de ambas as abordagens, pois os problemas são complexos e deste modo alarga-se a possibilidade de compreendê-los.

De acordo com Tuckman (2002) há informação que só se pode obter pelo «questionamento» e este pode ser a «via mais eficiente». Nesta pesquisa os métodos de recolha de dados começam sendo do tipo qualitativo através de grupos focais, cujos resultados servem de base para a elaboração do questionário (tipo quantitativo). Este, por seu turno, serve de base às entrevistas «semiestruturadas/semidiretivas», que são do tipo qualitativo. Os três tipos de métodos empíricos/técnicas complementam-se de modo a obter-se melhor compreensão da realidade específica em estudo, evitando assim uma visão condicionada e uma perspetiva unilinear da mesma.

Esta é uma pesquisa «transversal», isto é, efetuada através de uma coleta de dados num único período de tempo (ano de 2015), mostrando a realidade como se fosse uma fotografia desse ano letivo. O trabalho adota as regras da American Psychological Association (APA).

#### 6.3.1. Grupos Focais

Kandiro e Mawer (2013) e Howson (2014) usaram grupos focais nas suas investigações sobre expectativas e percepções no Ensino Superior. Os grupos focais (*focus groups*) são uma técnica de pesquisa qualitativa com o alvo de pesquisar atitudes e sentimentos sobre determinado assunto, para compreender comportamentos. Gomes e

---

<sup>175</sup> Do original: “Mixed methods research is an approach to inquiry that combines or associates both qualitative and quantitative forms of research.”

Barbosa (1999) dão a seguinte definição: são “um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de carácter qualitativo em profundidade” (p.1).

Coutinho (2011) considera que se trata de uma entrevista em grupo, um «estudo de grupos», numa «discussão guiada» pelo investigador, em sessões onde se debatem questões, resultando a recolha de dados/ informação qualitativa. Gomes e Barbosa (1999) consideram que o seu objetivo primordial “é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão” (p.1).

Segundo Greenbaum (2000) grupos focais são grupos de 7 a 10 pessoas<sup>176</sup>, recrutadas com base em características similares, que são envolvidas numa discussão conduzida por um moderador treinado, sobre um determinado tópico/tema num determinado espaço. De acordo com Vieira (2008) esta técnica consiste basicamente em criar vários grupos, de cerca de seis indivíduos, para debater um tópico, a fim de saber o que estes pensam sobre determinado assunto.

A investigação por meio de grupos focais, segundo Vieira (2008), teve início no mundo da comunicação, com o propósito de verificar se um dado programa de televisão conseguia mudar a opinião dos indivíduos sobre certa matéria. Esta técnica evoluiu e teve um grande aumento na última década do século XX, em várias áreas de estudo e continua a ser bastante usada.

Conforme Gondim (2003), “assistiu-se nas duas últimas décadas a um crescimento expressivo da utilização de grupos focais em pesquisas de diversas disciplinas científicas, assim como da literatura que descreve seus procedimentos e analisa seus aspectos metodológicos” (p.149).

Gondim (2003) clarifica que os grupos focais, “como técnica, ocupa[m] uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.” (p.152). Estes foram aplicados, e ainda são em algumas investigações, como nesta, como uma técnica precursora da pesquisa quantitativa. Entretanto foram adquirindo reconhecimento e, presentemente, são também usados como técnica suficiente e única para investigações de teor apenas qualitativo.

---

<sup>176</sup> Alguns investigadores preferem trabalhar com grupos até 12 pessoas e outros com minigrupos de 4 a 6 pessoas.

As sessões duram cerca de duas horas e o resultado é conseguido pela interação dos participantes numa sala, num processo dinâmico. Para Greenbaum (2000) a quantidade dos resultados, vindos de informações muito úteis, ocorridas da interação entre os participantes e o ambiente produzido, é uma vantagem em relação à pesquisa quantitativa. Para Gomes e Barbosa (1999) a vantagem é “uma grande riqueza de informações qualitativas” (p.1).

Referida por todos os autores (mencionados nesta subdivisão) estão outras duas vantagens, que é o baixo custo e a rapidez de execução comparativamente a outras técnicas quantitativas. Para Vieira (2008), o resultado deste tipo de método é mais completo do que as entrevistas individuais, porque se podem observar as relações dentro do grupo e a sua dinâmica. Para obter melhores resultados, deve-se evitar impor as ideias do pesquisador, ou impedir algum elemento inibidor, que prejudique a espontaneidade.

Tendo em mente os objetivos gerais, a finalidade dos grupos focais constitui o da fase (1) Conhecer as expectativas académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez e os que concluem a licenciatura; da fase (2) Verificar as perceções dos estudantes do 1º e 4º ano sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura, sobre a Instituição e os fatores/causas por eles atribuídas ao (in)sucesso académico, abandono e reingresso.

Das modalidades de grupos focais mencionadas por Gondim (2003), a que é usada na presente pesquisa é a de grupos focais como técnica complementar, a parte empírica quantitativa, servindo de apoio preliminar à construção do questionário aplicado posteriormente e para aprofundamento de alguns dos aspetos académicos.

Os grupos focais têm ainda como propósito fornecer uma visão conjunta, construída por perceções dos estudantes sobre alguns itens da vida académica; proporcionar um conjunto de perceções, dando uma perspetiva geral de informação ligada ao abandono, reingresso e (in)sucesso. Esses dados sobre o abandono e reingresso serão posteriormente particularizados nas entrevistas semiestruturadas a finalistas.

### **6.3.2. Questionário**

O método de investigação quantitativo é um processo de recolha de dados que se podem observar e avaliar, feito de modo sistemático, com o alvo de ampliar e validar conhecimentos e consentir a generalização, predição e controle dos resultados (Freixo, 2011). O questionário é um método empírico quantitativo.

Este pode ser definido como “conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar atitudes, as opiniões e o resultado dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto dos sujeitos.” (Freixo, 2011, p. 282). É o método empírico mais utilizado na recolha de dados, é um instrumento de medida “que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis” (Freixo, 2011, p.197). As medidas podem ser objetivas quando tem a ver com fatos como a idade ou sexo/género, ou subjetivas quando medem «atitudes», dentro das subjetivas estão àquelas ligadas à opinião, percepção, satisfação, etc.

Foi escolhido o questionário porque, como já referido, foi o método mais usado em investigações sobre as expetativas e percepções académicas. Pode ser criado para o efeito, como fez Mora e Herrera (2004); Lizzio, Wilson e Simons (2002) e Bardagi et al. (2006). Contudo, o Questionário de Expetativas Académicas (QEA) é o mais utilizado nos estudos nessa área em Portugal, como fizeram Soares e Almeida (2001); e Mendonça e Rocha (2006). Igue et al. (2008) adaptaram-no e usaram no Brasil. Em 2014 foi usado e testado o Questionário de Percepções Académicas – Expetativas (QPA-E), por Araújo et al. (2014)<sup>177</sup>.

Na presente pesquisa o questionário surge na recolha de dados empíricos para cumprir a primeira fase, e parte da segunda fase (das três) da investigação: (1) Conhecer as expetativas académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez e os que concluem a licenciatura; e, (2) Verificar as percepções dos estudantes do 1º e 4º ano sobre a Instituição.

A construção dos questionários teve o apoio preliminar de alguns dos resultados dos grupos focais efetuados em fase precedente. Deste modo, algumas das respostas dos estudantes nos grupos focais, foram trabalhadas e serviram de apoio na elaboração nas opções de resposta em certas questões do questionário, aplicado posteriormente com vista ao aprofundamento desses resultados. O questionário foi pré-testado antes de ser aplicado, para detetar possíveis necessidades de correção, para uma melhor aplicabilidade e obtenção de dados mais confiáveis.

O conteúdo do questionário é o seguinte: na parte inicial estão explicitados os objetivos da pesquisa e a certeza da confidencialidade sobre a identidade dos participantes. Seguidamente, formulam-se um conjunto de perguntas fechadas e semifechadas, seguindo algumas das diretrizes de Hill e Hill (2005). O questionário está dividido em oito secções, seguindo a subsequente ordem: (i) Dados pessoais; (ii) Dados familiares; (iii) Dados sobre

---

<sup>177</sup> Na presente investigação o QEA e o QPA-E servem de orientação em algumas questões, mas não na totalidade, pois abarcam áreas que não são alvo neste estudo.

frequência; (iv) Razões de ingresso no Ensino Superior; (v) Razões para a escolha da Instituição (ESPtN); (vi) Razões para a escolha do curso; (vii) Expetativas; (viii) Opiniões (estas, contrariamente às anteriores, têm medidas subjetivas, porque estão ligadas à opinião e à percepção). O total é de 19 questões, concluídas com um agradecimento pela colaboração<sup>178</sup>.

Indagar sobre dados dos pais (habilitações) é importante para compreender a envolvente da família na vida académica. Pedro<sup>179</sup> (2010) estudou o envolvimento parental no processo educativo dos filhos e mostrou que este envolvimento está ligado ao capital sociocultural dos pais, ora sendo o capital diferenciado em cada família, este a posiciona numa situação de desigualdade nas suas respostas face à escola, à aprendizagem dos filhos e o apoio dado à escolaridade destes. Com efeito, “diferentes estatutos sociais surgem associados a níveis diversos de intervenção e participação dos pais na escolaridade dos filhos.” (p. 62).

Segundo a autora (Pedro, 2010) o envolvimento parental parece ter consequências positivas no êxito escolar dos filhos. E este envolvimento parece ser mais intenso nas famílias com estatuto social mais alto. Os pais de estatuto mais baixo têm altas expetativas sobre o percurso académico dos filhos, mas isso não parece ter influência positiva nos resultados, empenho e comportamentos escolares dos mesmos.

Embora a pesquisa de Pedro (2010) fosse sobre adolescentes do 2º e 3º ciclo, a informação resultante pode ser pertinente na análise dos dados que serão extraídos para a presente investigação, apesar da diferença de idades e de níveis escolares das duas populações de estudo.

### **6.3.3. Entrevista Semiestruturada**

O questionário não permite ir tão a fundo como a entrevista, porque esta dá maior abertura e flexibilidade às partes envolvidas, porquanto o entrevistado tem a oportunidade de exprimir-se em contato direto com o entrevistador. Contrariamente ao questionário o pesquisador pode alterar, reformular ou acrescentar perguntas, ou fazer subperguntas, na hora, de modo a retirar toda a informação pertinente. Nessa altura pode também esclarecer dúvidas do entrevistado, o que não é uma possibilidade no questionário.

---

<sup>178</sup> Ver questionário no Apêndice III.

<sup>179</sup> Na tese de doutoramento.

Segundo Laville e Dionne (1999) e Freixo (2011), a entrevista dá oportunidade para a obtenção de dados importantes que não se consegue em certos documentos. O recurso à entrevista permite um conhecimento único do que o inquirido diz e o que expressa na linguagem não-verbal ou de forma subentendida.

A entrevista é uma oportunidade de relação informativa, onde o entrevistado transmite os seus conhecimentos, crenças, ideias, valores, opiniões, perceções e expetativas, etc. Para Coutinho (2011), o objetivo é “sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo.” (p.291).

As entrevistas usadas nesta pesquisa são as *semidiretivas* ou *semiestruturadas*. Este tipo de entrevista, segundo Coutinho (2011) “utiliza-se quando importa obter dados comparáveis de diferentes participantes.” (p. 291). Laville e Dionne (1999) diferenciam-nas das restantes dizendo que têm “uma série de perguntas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (p.188). Optou-se por este tipo de entrevista, porquanto dá a liberdade necessária para diagnosticar, esclarecer, confirmar os aspetos mais significativos e acentuados.

Este género de entrevistas foi usado também nas investigações sobre expetativas e perceções de universitários de Andrade Barbosa et al. (2011); assim como em Teixeira, Castro e Zoltowski (2012); e, Oliveira et al. (2014). A investigação de Howson (2014) é o exemplo de uma recolha de dados em que se aplicam entrevistas em conjunto com os grupos focais, como se faz também na presente investigação.

No presente estudo, na parte empírica (Parte II), procura-se entrevistar universitários em fase de realização da monografia (trabalho final), de entrega ou à espera da sua defesa (após o 4º ano curricular), que tenham abandonado os estudos e retomado os mesmos, e identificar os fatores que influenciaram a decisão de saída, especificar variáveis que contribuíram para o abandono e reingresso, a fim de compreender as razões e o impacto dessa decisão na vida do estudante. Além disso, procura-se conhecer a perceção destes quanto à contribuição da instituição no desenvolvimento local.



Segue-se assim o exemplo de Bardagi e Hutz (2009)<sup>180</sup> que usaram as entrevistas semidiretivas como técnica de recolha de dados num estudo sobre abandono escolar universitário, que procurou “identificar as razões da insatisfação de carreira e as percepções sobre o abandono em oito alunos, de diversas áreas de estudos que abandonaram o seu curso em diferentes fases do mesmo.” (p. 95).

Pelas entrevistas propõe-se identificar as expetativas dos que concluem a licenciatura (parte da fase 1 da investigação), o valor atribuído à conclusão da licenciatura e a Instituição, e sobre os fatores de abandono, reingresso (parte da fase 2); e identificar as expetativas e percepções dos estudantes finalistas (após o 4º ano curricular), que tenham abandonado e retomado os estudos (Parte 3). Nas entrevistas procurou-se também analisar a variável «sexo» e em alguns aspetos a variável «curso».

Com base nos propósitos acima referidos, e ainda a particularização dos dados obtidos nessa área nos grupos focais, o conteúdo desta entrevista baseia-se em questões norteadas para a interrupção/abandono e reingresso, inclui também a percepção do estudante sobre a contribuição da ESPTN no desenvolvimento do Namibe e as suas expetativas de futuro. Inicialmente foram analisados e discutidos roteiros de entrevista depois da obtenção dos dados pelo questionário, o guião definitivo encontra-se no Apêndice IV. As entrevistas são posteriormente analisadas através da análise de conteúdo.

Importa salientar que os investigadores usam os questionários e as entrevistas para obter dados sobre pessoas, isto é, tornar em dados a informação transmitida por um indivíduo. Ao permitir o “acesso ao que está «dentro da cabeça da pessoa», estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças).” (Tuckman, 2002, p.307).

O enfoque quantitativo foi historicamente considerado o mais indicado na produção de ciência, principalmente nas chamadas ciências exatas. As ciências sociais utilizavam os métodos das ciências ditas “exatas” para a sua legitimação. No decorrer do tempo, nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa foi ganhando espaço. Como esta pesquisa tem igualmente um enfoque qualitativo, grupos focais e entrevistas, acrescenta-se em seguida, de modo sumariado, a evolução deste tipo de pesquisa, a história na conquista da credibilidade científica e o seu uso na área da educação.

---

<sup>180</sup>No estudo intitulado «‘Não havia outra saída’: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior», partindo de uma tese de doutoramento.

#### 6.4. PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO

A pesquisa qualitativa cresceu de importância nos anos 20 e 30 com a Escola de Chicago, com o alvo de analisar a dinâmica de grupos de indivíduos (Vieira, 2008). Nessa época tratava-se de um pesquisador estrangeiro estudando grupos de outra cultura, normalmente considerada inferior.

Hoje em dia, este tipo de pesquisa procura estudar o entendimento pessoal sobre o seu próprio quotidiano e o que isso significa para ele. Procura interpretar fenómenos em termos de significado/significações individuais. A pesquisa qualitativa busca especificidades de um modo mais abrangente, de modo a obter dados que de outro modo seriam difíceis ou impossíveis.

Bogdan e Bicklen (1994) demonstram o percurso da investigação qualitativa em educação realçando que, apesar deste tipo de investigação ter um reconhecimento recente, possui uma tradição longa, havendo documentação comprovativa nessa área, que remonta ao século XIX. Fazendo uma súmula dessa matéria realça-se que há artigos que focam esta realidade logo no nascimento da antropologia, por exemplo, do ano de 1898.

O nascimento da *sociologia da educação* em 1915 dá novo enfoque, embora a preocupação fosse primordialmente quantitativa e esta fosse a tendência dominante, houve exceções de trabalhos com metodologia qualitativa. A já mencionada Escola de Chicago vem aumentar o número de documentos com esta metodologia, embora continuassem a ser em menor número comparativamente a metodologia quantitativa. Constituiu uma exceção o uso da metodologia qualitativa também nos anos 30 a 50.

A grande mudança neste campo surge nos anos 70, com o aumento da preocupação dos cientistas na educação, provocada pelos movimentos e mudanças sociais. Muitos foram os fatores, especialmente políticos, que contribuíram para o aumento de pesquisa na área educativa, nessa altura os métodos qualitativos iniciam a conquista no terreno investigativo. Estes ganharam popularidade e diversidade assim como apoio institucional e financeiro, como consequência “a investigação qualitativa explodiu em educação” (Bogdan e Bicklen, 1994, p. 40).

Nos anos 80 e 90 os computadores e o feminismo influenciam a prática deste tipo de metodologia: o feminismo quanto ao tipo de sujeitos e relações a estudar e os computadores no modo de processamento e registo dos dados e textos.

Outra grande influência na pesquisa qualitativa foi o pós-modernismo, que criticou o modo como o conhecimento se construía, pois defendia que para se chegar à verdade não é pelo uso científico da razão, mas ter em conta nesse raciocínio a interpretação, isto é, apenas há possibilidade de “conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva” (Bogdan e Bicklen, 1994, p.45). O pós-modernismo mudou o modo de ver e a abordagem do papel do pesquisador, este deveria surgir como um *intérprete* do material em estudo.

Bogdan e Bicklen (1994) revelam também que a investigação qualitativa tem cinco características que mencionam e explicitam:

“ (i) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (ii) (...) é descritiva; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) estes tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não deduzem antes de investigar e (v) o significado é de importância vital nesta abordagem” (pp. 47-51).

O significado é enfatizado dando importância às perspectivas dos sujeitos e tentando percebê-las. Seguidamente apresentam-se os sujeitos da presente investigação.

## 6.5. POPULAÇÃO DE ESTUDO

O universo desta pesquisa, composta por três fases, abarca uma grande heterogeneidade, pois envolve estudantes universitários jovens-adultos e os adultos. Os primeiros são a maioria na faixa etária entre os 18 e os 24 e frequentam o regime regular (Reg.), geralmente não estão empregados, mas alguns têm pequenos «biscates». Os segundos são na maioria trabalhadores com 25 ou mais anos de idade, frequentam o Pós-Laboral (PL). Portanto, estes estudantes constituem um conjunto diversificado e heterogéneo de elementos.

O alvo desta pesquisa é o estudo das expectativas e percepções académicas dos estudantes na entrada e no término da licenciatura, consequentemente restringe-se aos anos correspondentes, isto é, ao 1º e 4º ano curricular e os finalistas dos cursos. Uma pesquisa de expectativas que também envolveu o primeiro e o último ano universitário foi o de Igue et al. (2008) usando uma amostra de 203 estudantes.

### 6.5.1. Amostragem

A amostragem é “o processo de selecção do número de sujeitos que participam num estudo.” (Coutinho, 2011, p.85).

Os estudantes da ESPtN em 2015 totalizavam 1908 indivíduos. Destes 519 eram estudantes do 1º ano e 4º ano de todos os cursos lecionados na instituição, distribuídos por ano, segundo o quadro que se segue (Quadro 8):

Quadro 8. Estudantes do 1º e do 4º ano em 2015.

ESTUDANTES	QUANT.
1º ANO	213
4º ANO	306
TOTAL	<b>519</b>

Fonte: Área académica da ESPtN, 05/05/2015.

Estes 519 discentes constituem a população de estudo (N=519), ou seja, “o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum.” (Coutinho, 2011, p.85). No procedimento para definir a população mais restrita do estudo usaram-se critérios de seleção. Assim:

- ✓ Excluem-se os estudantes de Engenharia Elétrica e os de Engenharia Mecânica, porque estes cursos não têm PL e assim reduzem a possibilidade de comparar os grupos conforme o regime. Acrescenta-se ainda o facto de que nestes cursos a representação feminina esteja imensamente reduzida e deste modo impossibilite a recolha de informação com base no sexo.
- ✓ Excluem-se os estudantes de Engenharia Metalúrgica e de Materiais por ser um curso criado em 2014, logo sem estudantes no último ano em 2015.
- ✓ Excluem-se igualmente os estudantes repetentes do 1º ano, ficando apenas os que ingressaram em 2015.

Portanto, dos cursos lecionados apenas se incluem na «amostra» (subconjunto, de qual se retira os dados a generalizar) os estudantes do 1º e 4º ano de três cursos: Biologia Marinha, Contabilidade e Gestão e Engenharia do Ambiente, 395 discentes (n=395) distribuídos conforme quadro abaixo (Quadro 9):

Quadro 9. Tabela da Amostra da Investigação.

	Biologia			Contabilidade			Eng. Ambiente			Total		
	Reg	PL	Tot	Reg	PL	Tot	Reg	PL	Tot	Reg	PL	Tot
<b>1º Ano</b>	29	23	<b>52</b>	33	32	<b>65</b>	24	16	<b>40</b>	86	71	<b>157</b>
<b>4º Ano</b>	30	21	<b>51</b>	50	83	<b>133</b>	30	24	<b>54</b>	110	128	<b>238</b>
<b>TOTAL</b>	59	44	<b>103</b>	83	115	<b>198</b>	54	40	<b>94</b>	196	199	<b>395</b>

Fonte: Área académica da ESPtN, 05/05/2015.

Segundo a «tabela sobre a dimensão da amostra» (Freixo, 2011, p.188) para uma população de 500 ( $N=500$ ) a amostra deve ser 217 ( $n=217$ ) e, se  $N=550$ ,  $n=226$ . Pensando que “o objetivo é obter uma amostra bastante grande para detetar diferenças estatísticas” (p. 187). Nesta pesquisa  $N=519$  e sendo  $n=395$  acredita-se que com a dimensão desta amostra se criam as condições para a validade interna (isto é a confiança nos resultados) e para a validade externa, pois se dá a possibilidade de reprodução e de generalização a outros indivíduos desses anos. É de fazer notar que devido a inúmeros fatores não se pode precisar o número de estudantes finalistas, por isso não estão incluídos na contabilização desta amostra.

### **6.5.2. Tipo de Amostra**

A amostra terá de representar a população de onde proveio, “ou seja, reflectir os seus traços.” (Coutinho, 2011, p. 85). Na parte quantitativa (questionário) a amostragem é «não probabilística»<sup>181</sup>, dentro desta a amostra é amostra por «seleção racional»<sup>182</sup>.

De acordo com Guerra (2006), na parte qualitativa não é lógico ponderar sobre amostras, “pois não se procura uma representatividade estatística, mas sim uma «representatividade social» que nada tem a ver com esse conceito.” (p.40). Coutinho (2011) menciona que nos estudos qualitativos a amostra “é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população.” (p. 289). Porém, há investigadores que as consideram como, por exemplo, Sampieri et al. (2006).

Seguindo a qualificação amostral de Sampieri et al. (2006), e tendo em vista o propósito desta investigação, seleciona-se a amostra «não-probabilística», ou amostra «por conveniência». Sampieri et al. (2006) asseveram que na abordagem qualitativa, como o interesse não é a generalização, este tipo de amostras “são de grande valor, pois conseguem (...) obter os casos que interessam ao pesquisador e que oferecem uma grande riqueza para a coleta e análise dos dados.” (p.272).

Das amostras por conveniência utilizar-se-á nesta pesquisa a denominada «indivíduos-tipo», pois o objetivo desta é a “riqueza, profundidade e qualidade da informação, não a quantidade e nem a padronização” (Sampieri et al., 2006, p. 272), como complemento à

---

<sup>181</sup> Amostragem não probabilística - “Processo pelo qual todos os elementos da população não têm a mesma probabilidade de serem selecionados para integrarem a amostra”. (Freixo, 2011, p.183).

<sup>182</sup> Amostra por seleção racional – “Amostra de tipo não probabilístico em que os elementos da população são escolhidos por causa da correspondência entre as suas características e os objetivos do estudo.” (Freixo, 2011, p.185).

parte quantitativa. Aliás, de acordo com Guerra (2006), pelas suas especificidades os estudos qualitativos nunca se debruçam sobre muitos casos.

A dimensão da amostra dos grupos focais será dois estudantes de cada curso em cada regime, sendo um elemento do sexo masculino e outro do feminino, totalizando 12 elementos (n=12). O número de finalistas entrevistados será também de 12 (n=12) na condição de ter interrompido os estudos em alguma fase dos mesmos ou não ter atingido o nível académico desejado.

### **6.5.3. (In)sucesso nos Cursos Seleccionados**

A ESPtN só tem disponíveis os dados do (in)sucesso de 2014. Não existem dados institucionais referentes à aprovação/reprovação do ano letivo de 2013 e ainda não foram divulgados os de 2015, deste modo é lamentavelmente impossível elaborar uma análise comparativa nessa área.

Os níveis em 2014 de aprovação e reprovação nos estudantes dos cursos seleccionados e segundo o regime, são apresentados no quadro seguinte (Quadro 10):

Quadro 10. Tabela de Aprovação e Reprovação 2014.

<b>Curso</b>	<b>Aprovação</b>	<b>Reprovação</b>
Bio.Mar-Reg	60%	40%
Bio.Mar-PL	81%	19%
ConGest-Reg	59%	41%
ConGest-PL	68%	32%
E.Ambiente-Reg	63%	37%
E.Ambiente-PL	78%	22%

Fonte: Área académica da ESPtN, 05/05/2015

Conforme se pode verificar nos dados plasmados no quadro acima, os cursos do regime PL são os que têm maior percentagem de aprovação<sup>183</sup>. A reprovação dividida segundo os sexos surge no quadro (Quadro 11) que se segue:

---

<sup>183</sup> Para uma visão e comparação global ver o subponto deste trabalho: «(In)sucesso na instituição».

Quadro 11. Reprovação Segundo o Sexo-%

CURSO	MASCULINO	FEMININO
BIOLOGIA MARINHA- REG	40%	60%
BIOLOGIA MARINHA - PL	26,1%	73,9%
CONTAB. GESTÃO - REG	54,4%	45,6%
CONTAB. GESTÃO - PL	57,9%	42,1%
E. AMBIENTE - REG	57, 1%	42,9%
E. AMBIENTE - PL	45,2%	54,8%

Fonte: Área Académica da ESPtN, 05/05/2015.

Nos três cursos, que estão sob análise, os níveis de reprovação são diferentes entre homens e mulheres, para melhor visualização desse aspeto apresentam-se graficamente estes dados (Gráfico 4):

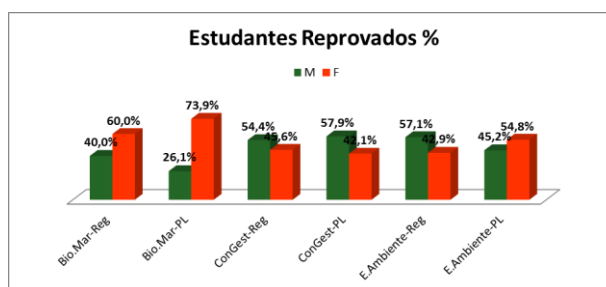


Gráfico 4. Reprovação Segundo o Sexo.  
Área Académica da ESPtN, 05/05/2015.

No curso de Biologia Marinha as mulheres reprovam mais do que os homens sendo a maior diferença dessa realidade no regime PL. Essa diferença entre os sexos é mesmo a maior do que todas as outras aqui analisadas. Um dos motivos que pode ser apontado é de que este curso é muito exigente nas ciências ditas exatas, área em que poucas mulheres tiveram de modo bem aprofundado nas opções de cursos do Médio. Também as estudantes em Engenharia Ambiental reprovam mais, mas apenas no PL. No curso de Contabilidade e Gestão e em Engenharia Ambiental Reg, mais abrangentes em várias ciências, incluindo sociais, os homens reprovam mais do que as mulheres, mas essa diferença não é tão acentuada como no curso de Biologia.

## 6.6. TRATAMENTO DE DADOS

O tratamento de dados e análise da parte quantitativa é feito pelo programa «Estatistical Package for the Social Sciences» (SPSS). Considerado por Coutinho (2011) como “uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos

complexos e visualizar os seus resultados em instantes” (p. 158). Uma das vantagens deste programa, mencionada por Sampiri et al. (2006), é ser “100% compatível com o Excel” (p.490), possibilitando a construção de gráficos e também cálculos com base nos dados do SPSS. O mesmo procedimento aparece nesta pesquisa.

Os dados recolhidos passam posteriormente pelas “três operações principais: codificação, transferência e verificação.” (Laville & Dionne, 1999, p.199). As fases desta etapa investigativa começam com a passagem dos dados para o computador, depois pelo seu exame, segue-se a produção estatística e de gráficos e então se constrói as relações entre os dados, antes de se poderem retirar as devidas ilações. Posteriormente é o registro e interpretação dos resultados, criando quadros explicativos, e depois se minutam os resultados conclusivos.

Quanto aos dados qualitativos inicia-se com a transcrição literal destes, seguida da *análise do conteúdo*. Laville e Dionne (1999) definem-na como “estratégia que serve para identificar um conjunto de características essenciais à significação ou à definição de um conceito.” (p. 279).

Numa visão geral da análise de conteúdo, dir-se-ia que nos anos 70 esta estava ligada à opção quantitativa, particularmente aos cálculos de frequência de expressões ou de termos. Posteriormente introduziu-se esta estratégia na alternativa qualitativa quando se abrangeu também à mensagem das palavras, em que se observa o sentido.

Nesta técnica as respostas são colocadas em unidades de sentido, categorizadas e agrupadas consoante o que têm em comum, criam-se as categorias e fazem-se a apresentação das ilações correspondentes. Segundo Laville e Dionne (1999) o princípio da análise de conteúdo “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair a sua significação.” (p. 214)

De acordo com Laville e Dionne (1999), a análise de conteúdo consiste num desmembramento estrutural para tornar claras as diferentes características e retirar o significado. É, portanto, uma decomposição, seguida de reconstrução, com fim de um esclarecimento de significado. A análise de conteúdo que se usa nesta pesquisa é do tipo



qualitativo. As unidades de sentido<sup>184</sup> a ser analisadas são construídas após a elaboração das entrevistas ou na fase de análise destas.

Enquanto vai acumulando dados, o pesquisador “elabora sua percepção do fenómeno e se deixa guiar pelas especificidades do material seleccionado.” (Laville & Dionne, 1999, p. 215) e isto é o que se pretende com esta parte da presente investigação.

## **Sumário do Capítulo 6: Metodologia da Pesquisa**

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que devido às suas limitações num país pós-conflito é complementada com uma pesquisa documental, igualmente limitada pela mesma razão, são por sua vez suplementadas com entrevistas diagnósticas semiestruturadas. O estudo é descritivo sobressaindo a dimensão empírica.

Esta pesquisa procura responder à questão: «quais são as expetativas e as percepções académicas dos estudantes da Escola Superior Politécnica do Namibe (na fase de entrada, reingresso e saída da licenciatura e segundo o ano, sexo, curso e regime)?».

A investigação é composta por três fases, cujos objetivos gerais são os seguintes: (1) Conhecer as expetativas académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez e os que concluem a licenciatura; (2) Verificar as percepções dos estudantes do 1º, 4º ano e finalistas sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura, sobre a Instituição e fatores/causas por eles atribuídas ao (in)sucesso, abandono e reingresso universitário; (3) Identificar as expetativas e percepções dos estudantes finalistas (após o 4º ano curricular), que tenham abandonado os estudos e retomado.

Nesta pesquisa transversal, a recolha de dados empíricos tem enfoque qualitativo e quantitativo: grupos focais, questionário e entrevistas semiestruturadas. Iniciando com grupos focais, os quais servem de apoio preliminar ao questionário, aplicado posteriormente a uma amostra para aprofundamento de alguns dos aspetos académicos e para cumprimento de outros aspetos dos objetivos. O conjunto de percepções, reveladas nos grupos focais dão uma perspetiva geral de informação ligada ao abandono, reingresso e (in)sucesso. Essas percepções, sobre o abandono e reingresso, são posteriormente particularizadas nas entrevistas

---

<sup>184</sup> Unidade de sentido – “as unidades compreendem com muita frequência, mais de uma palavra.” Laville e Dionne (1999, p. 217)

semiestruturadas a doze finalistas. Estas incluem também a percepção destes sobre a contribuição da ESPtN no desenvolvimento do Namibe.

As três técnicas/instrumentos empíricos usados seguem o exemplo de outras investigações em vários países e universidades no estudo de estudantes universitários, particularmente nas áreas das expectativas e percepções. Neste trabalho dois dos métodos acima referenciados são do tipo qualitativo, por isso, salienta-se a evolução da importância da pesquisa qualitativa na educação ao conquistar espaço e reconhecimento ao longo dos tempos, especialmente após os anos 70.

A população de estudo é constituída pelos estudantes do 1º e 4º ano em 2015 (N=519). No processo da amostragem retiveram-se apenas os três cursos em que há o regime Regular e Pós-Laboral: Biologia Marinha; Contabilidade e Gestão; e, Engenharia do Ambiente (n=395). Na parte quantitativa (questionário) a amostragem é não probabilística, dentro desta a amostra é «por seleção racional». Na parte qualitativa (grupos focais e entrevistas) é também não probabilística, ou «por conveniência», dentre desta a selecionada foi a de «indivíduos-tipo», em grupos de 12 (n=12). Dentre os cursos em análise, a reprovação tende a valores díspares conforme os cursos e é mais evidente no regime Regular, esta atinge diferentemente os homens e mulheres.

O tratamento de dados difere: na parte quantitativa é feita pelo programa SPSS e na parte qualitativa através da análise de conteúdo. Ambas sofrem um procedimento diferenciado antes de passarem a apresentação de resultados e as correspondentes ilações.

## **CAPÍTULO 7 – RESULTADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados das três fases da pesquisa.

## 7.1. GRUPOS FOCALIS

Esta técnica, grupos focais, consiste, de acordo com Vieira (2008), em criar vários grupos para debater um tópico a fim de saber o que estes pensam sobre determinado assunto. Segundo Gomes e Barbosa (1999), o seu objetivo primordial “é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão” (p.1). Os grupos focais neste estudo tiveram como um dos propósitos conhecer as expetativas e percepções dos estudantes seleccionados sobre os temas posteriormente apresentados.

A finalidade da sua realização constitui o da fase (1) Conhecer as expetativas académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez e os que concluem a licenciatura; da fase (2) Verificar as percepções dos estudantes do 1º e 4º ano sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura, a Instituição e sobre os fatores/causas por eles atribuídas ao (in)sucesso académico, abandono e reingresso. Por esta técnica procurou-se cumprir os objetivos específicos quanto à variável «ano».

Estava planeada a realização de dois grupos focais, um com estudantes do 1º ano e outro com estudantes do 4º ano. Mas por razões de incompatibilidade de horário foram necessários afectar três grupos:

- 1º Ano - grupo de 12 estudantes constituído por um aluno e uma aluna de cada regime (Reg e PL) e de cada uma das três licenciaturas em estudo, no dia 16.05.2015.
- 4º Ano - dois grupos: um no dia 23.05.2015 e outro no dia 30.05.2015. O primeiro com 4 estudantes de Contabilidade e Gestão, mas com apenas dois de Engenharia do Ambiente e igualmente dois de Biologia Marinha. O 2º grupo já com os quatro estudantes (elementos diferentes do 1º grupo) desses cursos e apenas dois de Contabilidade e Gestão. Assim totalizando 8 na 1ª e 10 elementos na 2ª sessão.

Apesar de não se ter conseguido juntar um grupo de 12 elementos de uma só vez do 4º ano, pela junção das duas seções desse ano cumpriu-se o seu propósito, propiciando uma variedade rica de dados.

Os objetivos da realização dos grupos focais foram transmitidos aos diretores de departamento e em sala de aula foram explicados aos estudantes. Os candidatos foram selecionados pelos diretores do curso, segundo as características pessoais, maior interesse em colaborar na pesquisa e disponibilidade de horário. Após aprovação superior, marcação e convocação, estes aceitaram participar, garantindo-lhe o anonimato nos relatórios e trabalho final.

Todos os grupos focais tiveram uma duração de cerca de 120 minutos, foram realizados na ESPtN, em sala disponibilizada para o efeito e gravados (fato comunicado aos participantes, assim como o uso exclusivo das gravações para as finalidades da pesquisa). Após cada grupo focal, a equipa<sup>185</sup> reuniu as anotações e resumiu a informação relevante para o estudo, analisaram-se tendências e padrões. Os Guias de Discussão<sup>186</sup> utilizados nos grupos focais estão no Apêndice II.

Para a análise dos resultados levou-se em conta que “a unidade de análise do grupo focal (...) é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo” (Gondim, 2003, p.151).

- **Perceção da Importância do Ensino Superior e Expetativas da Licenciatura**

Para indagar sobre a perceção da importância do Ensino Superior no país formulou-se a questão «qual a importância de se ter um curso do ensino superior em Angola?» Para interrogar sobre as perceções sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura e as expetativas quanto à licenciatura, interrogou-se «que benefícios/coisas positivas esperam ter com a licenciatura?» No quadro seguinte (Quadro 12), encontram-se as respostas agrupadas em categorias.

---

<sup>185</sup> A investigadora, que foi também a moderadora, teve apoio de três elementos, que funcionaram como observadores da discussão.

<sup>186</sup> O Guia de Discussão têm dois papéis: (1) é como um meio para facilitar a comunicação entre o que encomendou a investigação e o moderador, que foi anteriormente estabelecido entre as partes; (2) é no guia que está a estrutura de toda a conversação, os tópicos, as questões assim como a duração de cada etapa (Greenbaum, 2000).

Quadro 12. Percepções e Expetativas – Ensino Superior.

VARIÁVEIS	1º ANO	4º ANO	
		1º Grupo	2º Grupo
Percepções da Importância do Ensino Superior em Angola	Reconhecimento social Inserção laboral Autorealização	Melhor situação financeira Melhor categoria laboral Desenvolvimento do país	Desenvolvimento do país Melhor situação financeira Obter conhecimentos
Expetativas de benefícios da licenciatura	Reconhecimento social Obter conhecimento Inserção laboral Contribuir para a sociedade Aplicar conhecimentos do curso	Aplicar conhecimentos do curso Melhor situação financeira Contribuir para a sociedade Reconhecimento familiar	Melhoria das condições de vida Melhor categoria laboral Reconhecimento social, familiar e profissional Autorealização

Fonte: Respostas dos grupos focais.

Com a finalidade de analisar dos resultados foram apenas colocadas, no quadro acima, as respostas consideradas de forma unânime como principais pelos estudantes e aquelas que surgem em ambos os anos<sup>187</sup>.

Para os estudantes que ingressam no Ensino Superior, 1º ano, a percepção da importância deste nível de ensino está focada no reconhecimento social. Este resultado leva-nos à hierarquia das necessidades de Maslow nomeadamente «as de estima» que abarcam as necessidades ligadas ao modo da pessoa se autoavaliar e se ver a si mesma. Destacam-se aqui as necessidades cuja satisfação aumenta a autoestima e reforçam a autoconfiança, nomeadamente as de aprovação social, respeito, *status*, consideração e prestígio.

Não esquecendo que, sendo Angola um país pós-conflito, tem como uma das suas características o euforismo cívico e o hiperpatriotismo. Entre o primeiro grupo e o segundo do 4º ano houve um discurso político que passou nos meios de comunicação reforçando a importância do cidadão no desenvolvimento do país. E pode-se admitir que este teve influência nas percepções e consequentes respostas destes estudantes, pois o 2º grupo prioriza o desenvolvimento do país na importância do Ensino Superior em Angola, enquanto este aspeto aparece em terceiro lugar no primeiro grupo.

Pode-se verificar aqui a importância do ambiente nos estudantes, ou seja, o contexto mediático, os discursos dominantes e as suas características, a chamada «influência de Noam Chomsky»<sup>188</sup>, de um nacionalismo que engrandece e de que as pessoas fazem parte e estes argumentos são retomados pelos estudantes.

<sup>187</sup> A totalidade das respostas encontra-se no Apêndice II a seguir aos respetivos Guiões de Discussão.

<sup>188</sup> Chomsky afirma que "a propaganda representa para a democracia aquilo que o cassetete (isto é, a polícia política) significa para o estado totalitário." Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Noam\\_Chomsky](https://pt.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky). Acedido a 12-10-2015.

Embora todos sintam o dever individual de contribuir para a sociedade este fator aparece apenas em quarto lugar nas expetativas do 1º ano. É pertinente recordar que perante a lei angolana há o dever de tomar parte no desenvolvimento angolano desde a infância<sup>189</sup>. Um estudo de Kandiro e Mawer (2013), onde também foram usados grupos focais, revela que as expetativas de estudantes sofrem influências de várias origens onde estão também *os mass-media* ou um discurso político. Neste caso, pode-se deduzir que as percepções também sofrem essa influência mediática.

Voltando aos resultados, nas percepções do 4º ano surge a melhor situação financeira (no 1º lugar do 1º grupo e 2º lugar no 2º grupo), seguida de melhor categoria laboral (1º grupo) e obtenção de conhecimentos (2º grupo) como «importância do Ensino Superior em Angola», neste país, em que o acesso ao Ensino Superior foi expandido, recentemente, sobretudo, desde a paz nacional, há ainda a passagem da licenciatura para o mercado de trabalho garantindo melhor salário e categoria. Há também um reconhecimento social, isto é, dá-se socialmente um destaque aos possuidores de títulos académicos. Observando novamente o Quadro 12 este fator é referido em 1º lugar no 1º ano tanto nas percepções como nas expetativas, este é mencionado em 3º lugar no 4º ano (2º grupo).

Para Bandura (1991), segundo a teoria de «expetativa-valor», dos resultados positivos esperados, podem fazer parte o reconhecimento social e outras recompensas materiais, como a melhoria financeira (que surge nesta pesquisa em 1º lugar no 4º ano), devido à melhoria salarial (este fator está em segundo lugar no 2º grupo do 4º ano), e uma maior inserção laboral (fator mencionado em segundo lugar no 1º ano). Os resultados esperados supramencionados motivam os indivíduos.

A força da motivação vem pela expetativa de resultados que certa ação trará e dos valores atribuídos a esses (resultados). Consequentemente esses correspondem às expetativas dos estudantes, «expetativas de resultados», «outcome expectancy», na obtenção da sua licenciatura, assim como a área cognitiva na obtenção de conhecimentos; ou «expetativas do

---

A Teoria da Propaganda de Chosmky e Herman “explica a existência de um viés sistêmico dos meios de comunicação em termos de causas econômicas e estruturais. (...) o modelo mostra que esse viés deriva da existência de cinco filtros que todas as notícias precisam ultrapassar antes de serem publicadas e que, combinados, distorcem sistematicamente a cobertura das notícias pelos meios de comunicação. [...] O terceiro filtro é o fato de que os meios de comunicação dependem fortemente das grandes empresas e das instituições governamentais como fonte de informações para a maior parte das notícias. Isto também cria um viés sistêmico contra a sociedade.” Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Noam\\_Chomsky](https://pt.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky), acedido a 12-10-2015.

<sup>189</sup> De acordo com a idade e maturidade, a criança deve colocar as suas aptidões fisicointelectuais ao “serviço da nação.” Artigo 3º (Direito ao trabalho) da Lei Geral do Trabalho. Lei nº2/00 de 11 de fevereiro, p.16.

comportamento» que referem à confiança da eficácia de certos comportamentos para a aquisição de determinados resultados.

Analisando o quadro acima (Quadro12) verifica-se uma diferença na variável «ano» quanto à posição das perceções e expetativas: (1) o reconhecimento social aparece em primeiro lugar na perceção da importância do Ensino Superior e nas expetativas nos estudantes do 1º ano. No entanto, para os estudantes do 4º ano o reconhecimento é mais desvalorizando, não aparecendo como prioritário e surgindo no final das expetativas destes. (2) No 4º ano a aplicação de conhecimentos do curso surge em primeiro lugar nas expetativas (no 1º grupo), todavia surge como última nos estudantes do 1º ano.

Ao confrontarem-se os resultados do quadro com a teoria ERG de Alderfer<sup>190</sup>, podem-se ver as diferentes necessidades aqui aludidas:

- Necessidades Existenciais: as ligadas às necessidades fisiológicas (como em Maslow) e acrescenta as ligadas às necessidades materiais mais próximas com o trabalho, como por exemplo, o salário. As categorias das respostas dos estudantes relacionadas com estas necessidades são: Melhoria das condições de vida; Melhor categoria laboral; Melhor situação financeira; e, Inserção laboral.

- Necessidades de Relacionamento: as conectadas à necessidade de aceitação, participação e a prática de influência sobre os outros, nomeadamente na família, amigos e colegas. Nesta categoria podem-se juntar as respostas dos estudantes: «reconhecimento social»; «reconhecimento familiar»; e, «reconhecimento profissional».

- Necessidades de Crescimento: as vinculadas com as necessidades de causar impacto positivo no ambiente que nos cerca e que levam à criatividade e também à inovação. Aqui se enquadram, por exemplo, as respostas dos estudantes categorizadas como «contribuir para a sociedade».

#### • **Motivações dos Estudantes**

Na parte ligada à motivação é pertinente rememorar Heredia (1997) ao afirmar que motivação “implica o conjunto de processos que se interessam pelas causas de que se façam ou deixem de fazer determinadas coisas, ou que se faça de uma forma e não de outra.” (s.p.).

---

<sup>190</sup> Citado por Santos, 2008.



Chiavenato (2009) afirma que cada pessoa é única quanto às suas motivações, e que estas mudam consoante o tempo em relação à mesma pessoa. No entanto, apesar das diferenças, o comportamento humano é causado, motivado e orientado para os objetivos.

As motivações dos estudantes surgem na questão chave, subdividida em «o quê ou quem os motivou/impulsionou a entrar na universidade?; o que vos levou a escolher esta escola?; e, o que vos conduziu a escolher os cursos que estão a tirar?». No quadro que se segue (Quadro 13) estão as respostas conforme as categorias criadas para estas:

Quadro 13. Motivações Para a Escolha Universitária.

VARIÁVEIS	1º ANO	4º ANO	
		1º Grupo	2º Grupo
Motivação para o Ensino Superior	Relações familiares (salientando a Mãe) Relações de amizade	Automotivação Relações familiares (salientando a Mãe) Competitividade intrafamiliar e interfamiliar	Automotivação Exigências laborais Relações familiares
Escolha da Instituição	Curso desejado Falta de alternativa	Falta de alternativa Não entrou noutra opção	Falta de alternativa Continuidade do Médio Não entrou noutra opção Ter o curso que queria
Escolha do Curso	Continuidade do Médio Gosto	Gosto Continuidade do Médio Falta de melhor opção	Continuidade do Médio Não entrou noutra opção

Fonte: Respostas dos grupos focais.

Como se verifica, neste quadro, há diferenças quanto à variável «ano» na motivação para a entrada no Ensino Superior: os estudantes do 1º ano destacam as relações familiares e nesta realçam a mãe, pois, numa sociedade onde é comum um homem ter várias mulheres e famílias, as relações mãe/filho(a) são muito estreitadas e valorizadas. Seguem-se as relações de amizade. No entanto, para os estudantes do 4º ano as relações familiares ocupam o terceiro lugar; sendo a automotivação o motivador principal. Almeida (2002) salienta que a motivação intrínseca para a aprendizagem é essencial para o sucesso académico.

Pode-se assim aferir que as motivações do 1º ano estão ligadas ao segundo tipo de motivação das teorias sociocognitivas apresentadas por Bandura (1991), isto é, os motivadores operam através de incentivos sociais. Há uma previsão de resultados de uma ação: recompensa ou punição. As pessoas farão ações que ganham aprovação, neste caso, a das pessoas da família, especialmente da mãe, e dos amigos.

Embora as relações familiares também sejam importantes para os estudantes do 4º ano, a motivação destes é mais do terceiro tipo dessas teorias (Bandura, 1991), ou seja, os motivadores de base cognitiva pelos quais as pessoas se automotivam e conduzem as suas

ações de modo antecipado pelo exercício da previsão. Ora, esta é a base da teoria da *expetativa-valor*.

Tal como supramencionado, para os estudantes do 4º ano a automotivação é o primeiro motivador, salienta-se aqui que há três anos as vagas eram limitadas e por isso havia menos pressão familiar neste aspeto. Ainda segundo Bandura (1991), o que leva à automotivação é a atividade cognitiva; a representação cognitiva de futuros eventos é convertida em motivadores e reguladores de comportamento. Na teoria da *expetativa-valor* a força da motivação vem pela expetativa de resultados que certa ação trará e dos valores atribuídos a esses (resultados). Quanto mais alta for a expetativa de que determinado comportamento trará certos resultados advindos ou quanto maior for o valor atribuído a esses resultados, maior a motivação para a realização dessa atividade.

No concernente à escolha da instituição (rever Quadro 13), no 1º ano o curso desejado foi dado como principal, mas seguido da «falta de alternativa». Os resultados de um estudo sobre perceções, de Bardagi e Hutz (2009), revelam a fragilidade das escolhas/opções iniciais de curso. Almeida (2002), refere que um fator que afeta o sucesso académico é o desfasamento entre o curso frequentado e o curso desejado pelo aluno. Esta realidade é também mencionada no 4º ano.

Nesse ano (4º) a «falta de alternativa» aparece como primeira razão na escolha da instituição, porquanto na província não havia outra opção na altura de ingresso de muitos destes estudantes. Em 2012, altura em que surge a segunda opção na província, a procura era tal que muitos não puderam entrar, por isso «não entrou noutra opção» surge como razão secundária.

Sobre a escolha do curso a continuidade da área do Ensino Médio tem mais peso em ambos os cursos, seguida do «gosto» pelo curso, que é mencionado nos dois anos.

Uma das áreas questionada no estudo de Araújo et al. (2014) foi a da opção de curso e da certeza pessoal da área vocacional escolhida. «Têm a certeza que escolheram a melhor opção?» foi a questão no presente estudo. Os resultados revelam respostas positivas sobre a certeza da opção de curso, pois todos os estudantes, tanto do 1º como do 4º ano têm certeza da escolha, isto é escolheram a melhor opção que tinham. Assim, estes resultados coincidem com os da pesquisa de Araújo et al. (2014).

Os estudantes do 4º ano desta pesquisa, mesmo sem alternativa na altura de ingresso, afirmam ter a certeza que escolheram bem, acrescentando até que se houvessem as opções atuais teriam escolhido, na mesma, o seu curso. Os resultados do estudo de Araújo et al. (2014) mostram que os estudantes rapidamente aceitam a sua opção de curso, mesmo que não tenha sido essa a sua primeira escolha.

- **Expetativas Académicas**

A pesquisa de Araújo et al. (2014) revela a importância de estudar as expetativas académicas de estudantes que ingressam, pois estas influenciam “a qualidade da adaptação, persistência e sucesso académico no Ensino Superior” (p.156). Assim foi questionado ao grupo «o que esperam que aconteça durante o vosso percurso académico? E no final deste?». As respostas estão categorizadas no quadro abaixo (Quadro 14):

Quadro 14. Expetativas Académicas do 1º Ano.

VARIÁVEIS	EXPETATIVAS
Expetativas no percurso académico	Inserção académica Conhecimento teórico-prático Reconhecimento social Êxito Académico
Expetativas no final académico	Inserção laboral Reconhecimento social Contribuição social Constituição de família
Maiores Expetativas no final académico	Reconhecimento social Boa remuneração

Fonte: Respostas dos grupos focais.

As expetativas do 1º ano sejam no percurso sejam no final são as de reconhecimento social o que corresponde à primazia dada por estes sobre a «Importância do Ensino Superior em Angola» e às «Expetativas de benefícios da licenciatura» acima demonstrada. As expetativas no percurso académico estão ligadas a uma vida académica com sucesso: inserção académica, conhecimentos e o êxito académico.

As expetativas no final da vida académica estão conectadas com a inserção laboral. Os resultados do estudo de Bardagi e Hutz (2009) mostram que os estudantes «caloiros» têm as expetativas irrealistas de carreira. Outra expetativa final é a contribuição social que já havia surgido nas «Expetativas de benefícios da licenciatura».

Os estudantes acrescentam a «constituição de família». Reforça-se aqui que o período designado jovem-adulto (18-30 anos de idade), altura em que a maioria frequenta o

Ensino Superior, distingue-se “pela aprendizagem de tarefas tão distintas, como sejam escolher um companheiro e aprender a (con)viver com ele, formar uma família e educar filhos.” (Martins, 2009, p. 55), entre outras. Portanto, a expectativa final de formar família está associada a esse período etário e a essa fase de vida.

Os resultados acima descritos não estão longe dos encontrados no estudo de Araújo et al. (2014) em que as áreas mais expetadas foram o desenvolvimento pessoal e social, e, a formação para o emprego.

As perguntas cujas respostas estão acima referidas foram comuns aos dois anos em estudo (1º e 4º ano). Seguem-se as perguntas efetuadas apenas ao 4ºano: «Quais foram as vossas expectativas no início do curso?; O que aconteceu durante o vosso percurso académico que não esperavam? (positivo e negativo); Quais são as vossas expectativas agora?».

No quadro seguinte (Quadro 15) estão as respostas à primeira pergunta, de forma categorizada:

Quadro 15. Expetativas Académicas do Início Académico - 4º Ano.

VARIÁVEL	1.º GRUPO	2.º GRUPO
Expetativas no início académico	Boa qualidade docente Ter aulas práticas Continuidade de técnicas educativas do Médio Interação com os professores Matérias mais difíceis	Experimentar algo novo Interação com os professores Aumentar conhecimentos Reconhecimento familiar e social Ser o/a melhor da turma

Fonte: Respostas dos grupos focais.

As expetativas dos estudantes do 4.º ano no início da vida académica eram variadas, mas mais ligadas à parte pedagógica e cognitiva. Igualam em relação ao 1º ano sobre a expectativa de reconhecimento social, aqui acrescentam também o reconhecimento familiar. Pois, os detentores de títulos académicos têm um enorme reconhecimento tanto social como familiar, por isso estes resultados são expetáveis. Nestas respostas também aparecem dois receios no início académico no primeiro grupo: «receio de não conseguir terminar/fracasso»; e, «receio de não corresponder às auto-expetativas investigativas».

Sobre o que aconteceu no percurso académico, de positivo e de negativo, que não foi expetado, foca-se primeiro os aspetos positivos apontados pelos estudantes (Quadro 16):

Quadro 16. Aspectos Positivos Não Expetáveis

ASPETOS POSITIVOS NO PERCURSO ACADÉMICO NÃO EXPETÁVEIS	
1º Grupo	Pesquisa fora da escola; Perserverança em continuar os estudos; Esforço para perceber as matérias; Conteúdos sequenciais e mais aprofundados do que no Médio; Conteúdos que ajudam na atividade laboral; Aumento de reconhecimento social; Entrada de professores cubanos; Novas amizades na escola; Mais conhecimento académico.
2º Grupo	Chegada de professores estrangeiros=melhoria docente; Implementação da licenciatura; Aparecer novo curso; Capacidade dos professores angolanos de ensinarem com poucos recursos; Iniciativa de alguns professores angolanos em conciliar teoria e prática; Implementação do Quadro de Honra = Reconhecimento do esforço nos estudos; Incentivo dos professores ao uso da biblioteca.

Fonte: Respostas dos grupos focais.

Os aspetos mencionados estão ligados a um melhor desempenho institucional do que era expetado pelos estudantes, incluindo a inovação como a implementação de licenciaturas, novo curso, quadro de honra, incentivo ao uso da biblioteca. Acrescenta-se ainda a parte da melhoria da docência com a entrada de professores cubanos em todas as licenciaturas. A capacidade dos professores angolanos em ensinar com poucos recursos é também apresentada como algo não expetável e positivo. Segue-se o quadro (Quadro 17) sobre os aspetos negativos apontados pelos estudantes, de forma resumida:

Quadro 17. Aspectos Negativos Não Expetáveis.

ASPETOS NEGATIVOS NO PERCURSO ACADÉMICO NÃO EXPETÁVEIS	
1º Grupo	Insucesso académico em algumas disciplinas Área comportamental desfavorável e desmotivante de alguns professores Área pedagógica com lacunas Insuficientes recursos de pesquisa, sobretudo laboratoriais e aulas práticas.
2º Grupo	Lacunas pedagógicas na ligação teórico-prática e de atualização Insuficientes recursos tecnológicos e bibliográficos para investigação e estudo Insuficiente segurança nas instalações da escola Falta de posto de primeiros socorros Falhas nos serviços administrativos Insuficientes relações escola/empresas

Fonte: Respostas dos grupos focais.

O primeiro aspeto negativo mencionado no 1º grupo foi o de insucesso em algumas disciplinas. Este aspeto foi referido no GEP (1990) como um fator no perfil do aluno em risco de abandono “Percurso escolar marcado por mais de um insucesso” (p. 303), portanto algo a ser levado em consideração pela instituição em estudo. Embora o 1º grupo acentue mais as lacunas nas áreas ligadas à docência, o 2º grupo salienta a falta de recursos, de/nos serviços e de relação escola/empresas.

Ao analisar algumas respostas dos estudantes «transparece» nestas a existência de influências não assumidas e sobre as quais não se propõe especular – por falta de explicitação e de fatos – que poderão contribuir para uma vida académica menos objetiva. Sem poder-se

entrar neste tema é importante assinalar que a análise dos dados repousa sobre um tecido social em que se cruzam tradições e práticas não ditas, que só pode ser experimentado na vida local.

A pesquisa de Araújo et al. (2014) objetivava avaliar “as aspirações e expetativas de estudantes face aos benefícios pessoais antecipados da sua frequência no Ensino Superior.” (p. 161). Nesta pesquisa procura-se, em certo sentido, indagar também sobre o mesmo. E as repostas que estão no quadro abaixo (Quadro 18) dão uma abertura a essa realidade.

Quadro 18. Expetativas no Final Académico - 4º Ano.

VARIÁVEL	1º Grupo	2º Grupo
Expetativas no final académico	Orgulho de si mesmo/satisfação na autorealização Obter êxito académico Receber o <i>canudo</i> e a cerimónia Continuar os estudos Ter emprego na área do curso Contribuir socialmente Mulher: mostrar que as mulheres podem terminar uma licenciatura e trabalhar numa área onde não há mulheres.	Reconhecimento social, laboral e familiar Subir na categoria salarial Ter um emprego bem remunerado Pôr em prática os conhecimentos adquiridos Continuar os estudos Constituir família Ser docente na instituição

Fonte: Respostas dos grupos focais.

Quanto às expetativas no final do curso, do 1º grupo, estas estão ligadas ao sentimento de autorealização, a segunda resposta é a obtenção do êxito académico. A terceira é «receber o *canudo* e a cerimónia»: as cerimónias de entrega de diplomas são um ponto alto na vida social da cidade, pois os primeiros licenciados surgiram apenas em 2014.

Este evento envolve todo um aparato social, familiar, institucional, comunitário, com alguns convidados com cargos políticos elevados e influentes. É um momento público muito esperado pelos estudantes e respetivos familiares. Estes se deslocam de várias partes do país para o evento. As festividades podem levar dias, dependendo do orçamento disponível em cada família. O evento é divulgado nos meios de comunicação e é inserido detalhadamente nos relatórios governamentais da província.

A «continuação dos estudos» não foi mencionada por todos, porquanto, não é possível realizá-la na província. Isso implicaria deslocação com as despesas inerentes, o que não está ao alcance de todos, mas é uma possibilidade que não é deixada de lado, porque existem bolsas, que alguns mencionaram ter a expetativa de consegui-las.

O segundo grupo primazia o reconhecimento social, laboral e familiar; a subida na categoria salarial; e ter um emprego bem remunerado. Faz parte das suas expetativas «pôr em

prática os conhecimentos adquiridos», assim como também «ter um emprego na área do curso».

Neste tecido social as mulheres estão, de certo modo, limitadas no acesso aos estudos, especialmente ao Ensino Superior, por motivos socioeconómicos, familiares, culturais e religiosos. As mulheres mencionaram que provar as suas competências em terminar uma licenciatura e entrar numa área que até agora lhes foi vedada são suas expetativas também.

Uma expetativa de ambos os sexos é «constituir família», mas esta foi mais enfatizada pelos homens no grupo. Assim como a expetativa «ser docente na instituição», esta foi também mais realçada pelos homens. A contribuição social foi muito mencionada como expetativa. De novo, o reconhecimento social foi, de forma unânime, considerado como a maior expetativa grupal, seguido do reconhecimento laboral e familiar.

#### • Fatores de Abandono e Reingresso

As questões seguintes, feitas aos dois anos (1º e 4º) dos cursos, prendem-se com os fatores que na opinião dos estudantes levam as pessoas a abandonar, reingressar, reprovar e terminar os seus estudos, com o alvo de ver as perceções destes sobre fatores de abandono, reingresso, insucesso e sucesso académico.

A questão foi assim colocada e desdobrada: «por último, gostaria que indicassem os fatores que, na vossa opinião, levam as pessoas a: a) Abandonar; b) Reingressar; c) Reprovar; d) Ter sucesso/terminar os estudos». As respostas foram agrupadas em categorias no quadro que se segue (Quadro 19)<sup>191</sup>:

Quadro 19: Fatores que Levam ao Abandono.

VARIÁVEL	1.º ANO	4.º ANO
Abandono	Financeiros Saúde Conciliação trabalho/estudos Familiars Deslocação Inserção Académica Motivacionais Cognitivos Pessoais	Conciliação trabalho/estudos Financeiros Saúde Cognitivos Motivacionais Sociais Pessoais: como consumo de álcool e drogas Pedagógicos Deslocação Familiars Laborais

Fonte: Respostas dos grupos focais.

<sup>191</sup> As respostas na íntegra estão no Apêndice II.

Os estudantes do 4º ano sendo mais experientes academicamente apresentam mais fatores e incluem na listagem os sociais e os pedagógicos. Os fatores comuns aos dois anos são: financeiros, saúde, familiares, cognitivos, pessoais, de género/sexo e de deslocação. Este último, a deslocação, foi um fator apresentado no perfil do aluno em risco de abandono pelo GEP (1990), isto no caso em que o aluno mora longe ou tem problemas de transporte. Os fatores laborais aparecem no 4º ano.

Mesmo havendo uma troca de posição de importância os problemas considerados principais pelo grupo são os problemas financeiros; saúde; e, em conciliar o trabalho/emprego com os estudos. Os resultados da presente investigação são muito próximos aos resultados do estudo exploratório de Gonçalves (2011) do abandono no ensino superior em que mostram que as causas são: Pessoais/Saúde; Económicas; Profissionais; Familiares; Distância Casa/Escola (dificuldades); Desinteresse (curso); e, Outras razões (não especificadas). Para além das respostas acima há algumas que é importante analisar de modo particular:

1º Ano - Disparidade de ensino entre o Médio e os cursos universitários; Estar no curso errado; Falta de Dedicação; Más companhias; Mulher: cuidar dos filhos; e, Homem: álcool.

4º Ano – Falta de Empenho; Insucesso Académico; Más companhias; Uso de drogas e álcool. Mulher: gravidez precoce; homens não deixam a mulher estudar; e, Assédio sexual.

A disparidade de ensino entre o Médio e os cursos universitários é motivo de vários estudos, pois se trata de uma transição de níveis de ensino, esta é considerada por Ramos (2006) como a transição mais conflituosa, pela autonomia intelectual requerida no processo. Para Nunes (2006), os estudantes passam por uma “transição ecológica (...) do ensino secundário para o ensino superior em termos psicossociais” (p. 27). Este fator foi apresentado pelos estudantes do 1º ano, porque estando eles na fase inicial dos seus estudos estão a sentir mais o peso e os efeitos dessa transição, fator praticamente ultrapassado pelos estudantes do 4º ano.

Estar no curso errado foi também apontado pelos estudantes do 1º ano, pois é nesse ano que mais sentem a importância da escolha do curso. Estar no curso errado é um fator a ser levado em conta quando se analisa o abandono, por exemplo, Almeida (2002) refere à influência no rendimento quando há desfasamento entre curso frequentado e curso desejado



pelo aluno. Os fatores pessoais ligados à falta de empenho ou dedicação foram aspetos mencionados nos dois anos, estes fazem parte dos fatores já apontados em Gonçalves (2011).

As influências de grupos externos à instituição académica nomeadamente a família, a entidade empregadora, amigos, comunidade, cultura, etc., afetam o estudante, por isso é importante para instituição conhecê-las. Esta (a instituição) é assim, obrigada a olhar para o exterior (Martins, 2009). Algumas destas influências surgem aqui em ambos os anos: em comum aparecem as más companhias e o álcool. Neste tecido social a droga é um problema, mas o consumo de álcool é muito frequente, sobretudo no homem. Por exemplo, diz-se que sexta-feira é «o dia do homem» e nesse dia a cultura namibense tolera excessos dos homens, especialmente a bebida.

A questão sexo/género pesa muito nos estudos. Para a mulher estudar torna-se mais difícil, pois sobre ela pesa o cuidado da família, sobretudo dos filhos. Culturalmente ter filhos é algo muito bem visto, uma mulher que não tem filhos pode ser devolvida à sua família e é mal vista socialmente. Ter poucos filhos também não é algo bem aceite, um motivo é o alto índice de mortalidade infantil. A altura em que as mulheres começam a ser mãe é cedo, a gravidez na adolescência é muito comum.

O poder do homem, de quem a mulher depende é muito forte nesta cultura, e muitos não deixam a mulher estudar ou pedem que abandonem os estudos se estes, em sua opinião, estão a prejudicar alguma atividade familiar. O assédio sexual é um fator muito forte nesta cultura onde é tolerado um homem ter várias mulheres. Assim, é natural que sejam as mulheres do 4º ano, mais experientes na trajetória académica, que mencionam a gravidez precoce; os homens não deixarem a mulher estudar; e, o assédio sexual.

Torna-se importante fazer um esforço institucional em sentido contrário, Martins (2009) salienta que “são imprescindíveis as influências institucionais e interpessoais consideradas significativas, de colegas, família e restantes membros da instituição, no sentido do encorajamento e suporte ao não abandono.” (p.71). Os fatores que levam ao reingresso estão descritos no quadro abaixo (Quadro 20):

Quadro 20. Fatores que Levam ao Reingresso.

VARIÁVEL	1.º ANO	4.º ANO
Reingresso	Eliminado o que o fez abandonar Persistência /ânimo Superação das dificuldades financeiras Exigências laborais Exigências sociais	Consciência dos benefícios da licenciatura Novos objetivos na vida Aconselhamento de outros Superação das dificuldades financeiras Exigências laborais Exigências sociais Exigências familiares Reconhecimento social

Fonte: Respostas dos grupos focais.

Sobre os fatores que levam ao reingresso académico os estudantes do 1º ano são mais generalistas e colocam em primeiro lugar «eliminado o que o fez abandonar» seguido de aspetos pessoais como a persistência/ânimo e depois a «superação das dificuldades financeiras», que também surgem nos aspetos apresentados pelos estudantes do 4º ano, mas com menor destaque (4º lugar). As exigências laborais e sociais são também aspetos apontados comumente em ambos os anos. Os estudantes do 4º ano acrescentam as «exigências familiares».

Há fatores que são apresentados pelos estudantes do 4º ano para o reingresso dos estudos, estudantes mais experimentados desta realidade, como a «consciência dos benefícios da licenciatura»; «novos objetivos na vida»; «aconselhamento de outros» e terminam com ter mais «reconhecimento social». Este último fator é muito apontado pelos estudantes de ambos os cursos em várias respostas.

- **Fatores de (In)sucesso Académico**

O insucesso é multifacetado e vários fatores cooperam para a sua aparição, podendo ser intrínsecos ao indivíduo (competências e/ou nos meios sócioeconómicos e sócio culturais em que se encontra); à instituição (docentes e recursos); à transição entre graus educativos; e, ao significado e à prática avaliativa da aprendizagem. (Ramos, 2006). Quanto aos fatores que levam ao insucesso e sucesso académico, segundo as perceções dos estudantes, estes são os apresentados no quadro abaixo (Quadro 21):

Quadro 21. Fatores Que Levam ao (In)sucesso.

VARIÁVEL	1º ANO	4º ANO
Insucesso	Financeiros Saúde Gestão de tempo Familiars Inserção académica Pessoais/psicológicos	Pessoais/psicológicos Pedagógicos Disciplinares Deslocação Gestão de tempo Laborais Financeiros
Sucesso	Pessoais/psicológicos Familiars Motivacionais Institucionais	Pessoais/psicológicos Pedagógicos Relacionais entre colegas Motivacionais Gestão de tempo Cognitivos Familiars

Fonte: Respostas dos grupos focais.

Ao insucesso académico foi apontado como principal fator o financeiro, no entanto este aparece como último para os estudantes do 4º ano. E os considerados primordiais para os estudantes do 4º ano foram os pessoais/psicológicos, contudo, surgem em último para os estudantes do 1º ano.

Em comum, em ambos os anos, aparece a «gestão de tempo», mostrando ser considerado difícil conciliar o trabalho e os estudos. Os estudantes do 1º ano relevam ainda os fatores de saúde, familiares e de inserção académica. Os do 4º ano mencionam também os pedagógicos; disciplinares/sancionais; de deslocação; e, laborais.

Sobre os fatores que levam ao sucesso os principais mencionados, e foi unânime em ambos os anos, foram os pessoais/psicológicos, destacando nestes a dedicação e o empenho. A persistência e determinação são também fatores apontados pelos dois anos (logo de seguida no 4º ano, mas em 5º lugar nos estudantes do 1º ano).

Dentre estes fatores pessoais surgem ainda no 1º ano: objetivos individuais; esperança e fé; persistência/determinação; e, ambição. Os fatores motivacionais (intrínsecos e extrínsecos) e familiares são também comuns aos dois anos. Mas, antes destes últimos, o 4º ano considera ainda os fatores pedagógicos; os relacionais entre colegas; os de gestão de tempo; e, os cognitivos. Os fatores institucionais são referidos pelo 1º ano.

Fazendo uma comparação entre os fatores mencionados pelos representantes dos estudantes<sup>192</sup> no seminário CNE (2002) e o grupo de estudantes da ESPtN, vê-se em comum

<sup>192</sup> Ver Quadro 3. Fatores de (In)sucesso – Perspetiva dos Estudantes.

no insucesso: os problemas de deslocação casa-escola ou dificuldades/falta de transporte; as questões económicas/fatores financeiros; laborais; e, os pedagógicos.

Quanto ao sucesso, em comum (entre os representantes acima mencionados e os estudantes ESPtN), temos os pedagógicos, os motivacionais (motivação intrínseca e extrínseca) e os pessoais/psicológicos, por exemplo: o empenho. Tendo Angola características próprias e o seu Ensino Superior um histórico singular há fatores do (in)sucesso académico que são diferentes comparativamente a outros países. Esses devem ser considerados pelas IES nas suas estratégias institucionais.

## 7.2. QUESTIONÁRIO

O questionário surge na recolha de dados empíricos para cumprir a primeira fase, e parte da segunda fase (das três) da investigação: (1) Conhecer as expectativas académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez e os que concluem a licenciatura; (2) Verificar as perceções dos estudantes do 1º e 4º ano sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura e sobre a Instituição (...). Pelos questionários pretendeu-se também realizar os objetivos específicos analisando as variáveis: ano, curso, regime e sexo, nas áreas em estudo.

Procedimento: o questionário foi pré-testado e melhorado antes de ser finalmente aplicado à amostra (n=395) em setembro de 2015, no Semestre II. Após acordo sobre o horário a ser realizado, o questionário foi entregue em mão nas salas de aula do 1º e 4º ano de cada curso em estudo. Após a informação sobre os objetivos da pesquisa e, sendo autoadministrado, os estudantes preencheram o questionário, o que levou entre 07 e 10 minutos em cada sala, após o qual foram recolhidos pela pesquisadora. Foi usado o programa SPSS para a análise estatística dos dados quantitativos<sup>193</sup>.

Os dados recolhidos passaram pelas “três operações principais: codificação, transferência e verificação.” (Laville & Dionne, 1999, p.199). Na codificação foi atribuído um código a cada um dos dados recolhidos e depois foram ordenados em categorias. Esses dados foram transferidos para quadros (base de dados) para a sua análise e interpretação, durante esse tempo foi também sendo feita a verificação.

Cruzando as variáveis, a quantidade e percentagem dos questionários surgem conforme o quadro seguinte (Quadro 22):

---

<sup>193</sup> Alguns destes dados foram transferidos para o Excel para facilitar alguns quadros e respetivos gráficos.

Quadro 22. Resumo de Processamento de Casos.

Variáveis	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	Nº		Nº		Nº	
	Inq	%	Inq	%	Inq	%
Curso * Regime	238	94,8%	13	5,2%	251	100,0%
Ano * Regime	233	92,8%	18	7,2%	251	100,0%
Idade * Regime	236	94,0%	15	6,0%	251	100,0%
Sexo * Regime	234	93,2%	17	6,8%	251	100,0%
Tem filhos * Regime	235	93,6%	16	6,4%	251	100,0%

Fonte: Respostas ao questionário.

No total de 395 questionários distribuídos alguns estudantes não os responderam e foram excluídos os questionários parcialmente respondidos ou incompletos nos dados fundamentais para serem categorizados. Comparando o número de estudantes da amostra e as respostas obtidas em percentagem, chega-se ao quadro abaixo (Quadro 23):

Quadro 23. Relação Resposta/Amostra.

Regime	Biologia Marinha	Contabilidade e Gestão	Eng. Ambiente
Regular	100,0%	72,3%	40,7%
Pós - Laboral	47,7%	39,8%	55,0%
Total	78,6%	57,1%	46,8%

Fonte: Respostas aos questionários.

Do quadro acima se pode constatar, que em Biologia Marinha Regular obteve-se o total pretendido, mas já em Ambiente a percentagem foi a mais baixa no regime regular. Todavia, foi nesse mesmo curso onde se obteve a maior percentagem no regime PL, sendo o único com percentagem acima dos 50%. Estas diferenças podem estar ligadas ao horário da aplicação do questionário face ao horário escolar de cada curso. As diferenças ficam mais perceptíveis no gráfico abaixo (Gráfico 5):

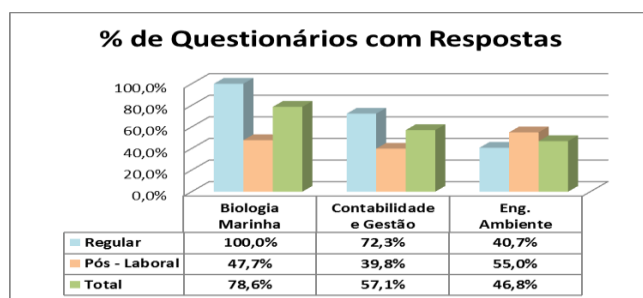


Gráfico 5. Relação Respostas / Amostra.

A partir das respostas aos questionários.

No total, foi Biologia Marinha o curso com maior percentagem de respostas e Ambiente o curso com menor. Um dos fatores que pode ter influenciado este resultado, foi o empenho maior da diretora de Biologia Marinha, na obtenção de um melhor acordo de horário e disponibilidade dos estudantes, comparativamente ao do diretor do curso de Ambiente. No entanto, acredita-se que, com esta percentagem total obtida em cada curso, se podem fazer as respetivas ilações com a validade pretendida.

Após a fase da verificação apenas foram considerados 251 questionários, ou seja, 63,5% dos aplicados na amostra ( $n=395$ ). Nestes havia certos campos não respondidos, por isso considerados *perdidos* /inválidos (apenas nesses campos). No quadro abaixo (Quadro 24) temos um exemplo: dos 251 apenas 238 responderam sobre o seu regime ou curso. Esta quantidade continua a ser válida para o estudo, pois segundo a «tabela sobre a dimensão da amostra» para  $N=550$ ,  $n=226$  (Freixo, 2011, p.188), nesta investigação  $N=519$  e  $n=395$ .

Quadro 24. Curso\*Regime - Tabulação Cruzada.

Curso	Regime		Total
	Reg	P L	
Biologia Marinha	60	21	81
Contabilidade e Gestão	60	53	113
Engenharia do Ambiente	22	22	44
Total	142	96	238

Fonte: Respostas ao questionário.

Comparando o ano e o regime, obteve-se um conjunto equilibrado de estudantes quanto ao ano, como se pode constatar no quadro que se segue (Quadro 25):

Quadro 25. Ano\*Regime -

Tabulação Cruzada

Ano	Regime		Total
	Reg.	P.L.	
1º Ano	73	38	111
4º Ano	69	53	122
Total	142	91	233

Fonte: Respostas ao questionário.

Para aprofundar o conhecimento deste grupo de estudantes, questionaram-se outros dados como se verifica em seguida.

### • Dados Pessoais

Para se conhecer a amostra fizeram-se seis perguntas sobre os dados pessoais destes estudantes: Sexo/Género; Idade; Estado civil; Situação familiar - filhos; Situação face ao emprego; e, Financiamento para pagamento dos estudos.

Sobre o sexo, o quadro abaixo (Quadro 26) mostra a sua distribuição segundo os regimes de horário:

Quadro 26. Sexo\*Regime - Tabulação Cruzada.

Sexo	Regime		Total
	Reg.	P. L.	
Masculino	55	47	102
Feminino	83	49	132
Total	138	96	234

Fonte: Respostas ao questionário.

Graficamente (Gráfico 6) aparecem os dados, em percentagem, de modo global:

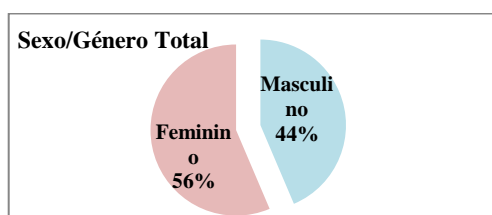


Gráfico 6. Sexo/Género %

A partir das respostas ao questionário.

Na amostra selecionada surgem mais pessoas do sexo feminino do que do masculino. As mulheres parecem mais propensas a colaborar na investigação, pode ser por isso que participaram mais. Os gráficos abaixo (Gráfico 7 e Gráfico 8) mostram a distribuição do sexo segundo o regime:

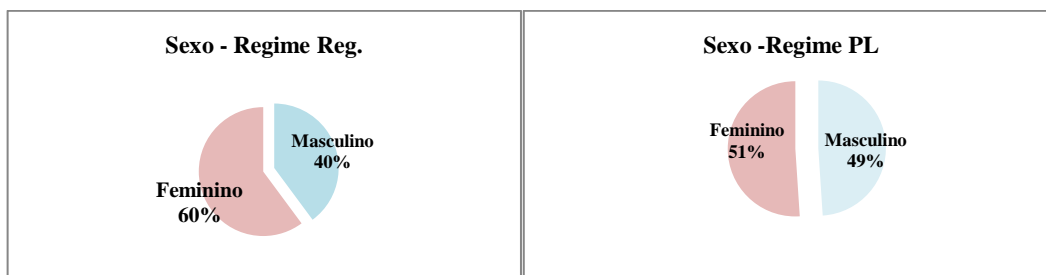


Gráfico 7. Relação Sexo/Regime Reg.  
A partir das respostas ao questionário.

Gráfico 8. Relação Sexo/Regime PL.  
A partir das respostas ao questionário.

Os gráficos evidenciam que existem mais pessoas do sexo feminino do que masculino no regime Reg, no entanto está praticamente equilibrado no regime PL.

Sobre as idades da amostra estas aparecem em intervalos (de idade), sendo o primeiro (18-25 anos) a fase «jovem-adulto», em que normalmente se encontra a maior parte da população universitária. Estes intervalos etários estão distribuídos segundo o regime no quadro abaixo (Quadro 27):

Quadro 27. *Idade\*Regime - Tabulação Cruzada*

Intervalo de Idades	Regime		Total
	Reg.	P. L.	
18 a 25	77	25	102
26 a 39	60	55	115
40 a 55	04	13	17
Mais de 55	00	02	02
Total	141	95	236

Fonte: Respostas ao questionário.

Observando o quadro acima, nota-se que no total há um número maior com idade entre os 26 e 39 anos (adultos). Uma possível explicação é que só há licenciaturas na província a partir do ano 2012, logo alguns estão de regresso aos estudos depois de um tempo de paragem, essa pode ser a justificação para o surgimento de estudantes entre os 44 e os 55 anos, incluindo os dois com idade superior a 55. Se tiver como referência que a esperança de vida no país é de 51,9 anos de idade, é impressionante pensar que estas duas pessoas com mais idade continuam os seus estudos, representando a persistência. Os gráficos abaixo mostram a distribuição em percentagem segundo o regime (Gráfico 9 e Gráfico10):



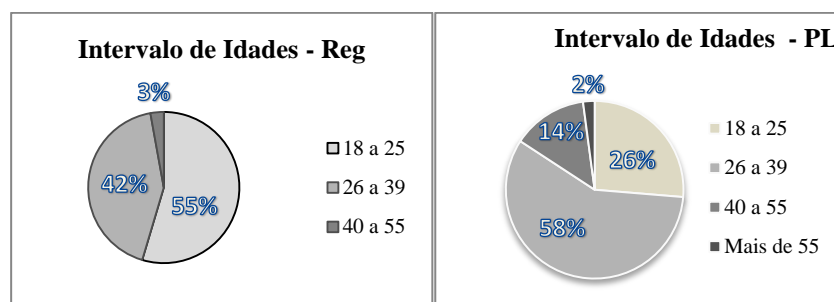


Gráfico 9: Intervalo de Idades – Reg A partir das respostas ao questionário. Gráfico 10: Intervalo de Idades - PL A partir das respostas ao questionário.

Tal como esperado é no regime Regular onde a percentagem maior de estudantes encontra-se no primeiro intervalo de idades e o segundo intervalo no regime Pós-Laboral.

O número de estudantes acima dos 25 é uma realidade nas universidades. Recorda-se que para Delors (1996) a universidade, entre outras capacidades de oferta, aparece “como recinto privilegiado da educação durante toda a vida, abrindo portas aos adultos que desejem retomar os seus estudos, adaptar e enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer o gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural.” (p.23).

Os estados civis dos elementos da amostra estão abaixo apresentados em quadro (Quadro 28) e graficamente (Gráfico 11):

Quadro 28. Estado Civil.

Estado Civil	Quant.
Solteiro	177
Casado	36
União de Facto	30
Nulos	08
Total	251

Fonte: Respostas ao questionário.

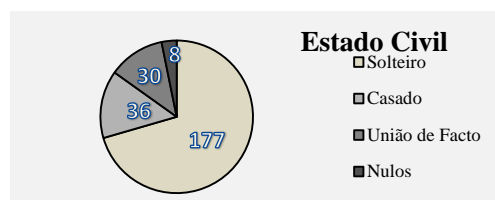


Gráfico 11. Estado Civil.

A partir das respostas ao questionário.

Segundo os dados acima os «solteiros» dominam a amostra, os «casados» ou «em união de facto» estão mais ou menos equilibrados em quantidade. Ver-se-á no quadro abaixo (Quadro 29) sobre a situação familiar “tem filhos?” quanto ao regime (de horário).

Quadro 29. Tem filhos\*Regime - Tabulação Cruzada.

Tem filhos	Regime		Total
	Regular	Pós-Laboral	
Sim	66	70	136
Não	73	26	99
Total	139	96	235

Fonte: Respostas ao questionário.

De acordo com o quadro acima há mais estudantes com filhos do que sem filhos, os sem filhos estão mais no regime Reg. Aqui se relembra o já referido *Baby boom* que Angola atravessa desde a paz nacional. Todavia, não há muita diferença (apenas 4) entre os regimes, no Reg (66) e no PL (70) nos estudantes que tem filhos, embora os estudantes do PL tenham na generalidade mais idade (ver Quadro 27 e Gráficos 9 e 10). O quadro seguinte (Quadro 30) mostra a situação dos elementos da amostra face ao emprego dividido segundo o regime.

Quadro 30. Emprego\*Regime.

Situação Face ao Emprego	Regular	PL
Estou sem trabalho, mas não procuro emprego	06	00
Estou à procura de trabalho	69	20
Estou sem emprego, mas faço uns <i>negócios</i> de vez em quando	08	02
Trabalho por conta própria/ no meu negócio	03	00
Trabalho por conta de outrem	43	61
TOTAL	129	83

Fonte: Respostas ao questionário.

Tal como previsto os dados do quadro confirmam que é no PL que na sua maioria os estudantes estão empregados, trabalhando «por conta de outrem». Embora, haja alguns «à procura de emprego» (20). No regime regular estão na maior parte à «procura de emprego» (69), todavia há trabalhadores «por conta de outrem» (43) e é também no regular que existem os poucos empreendedores (03), os que mesmo sem emprego fazem uns negócios (08) e aqueles que na mesma situação não procuram trabalho (06). O quadro seguinte (Quadro 31) mostra essa distribuição de respostas segundo o sexo:

Quadro 31. Emprego\*Sexo.

Situação Face ao Emprego	Masculino	Feminino	TOTAL
Estou sem trabalho, mas não procuro emprego	03	03	06
Estou à procura de trabalho	74	15	89
Estou sem emprego, mas faço uns <i>negócios</i> de vez em quando	06	04	10
Trabalho por conta própria/ no meu negócio	03	00	03
Trabalho por conta de outrem	45	66	111
TOTAL	131	88	219

Fonte: Respostas ao questionário.

São os indivíduos do sexo masculino que estão mais «à procura de emprego» (74), e são mais empreendedores (03), contudo entre os trabalhadores são os do sexo feminino os que

mais trabalham «por conta de outrem». Esta realidade está mais perceptível no gráfico seguinte (Gráfico 12):

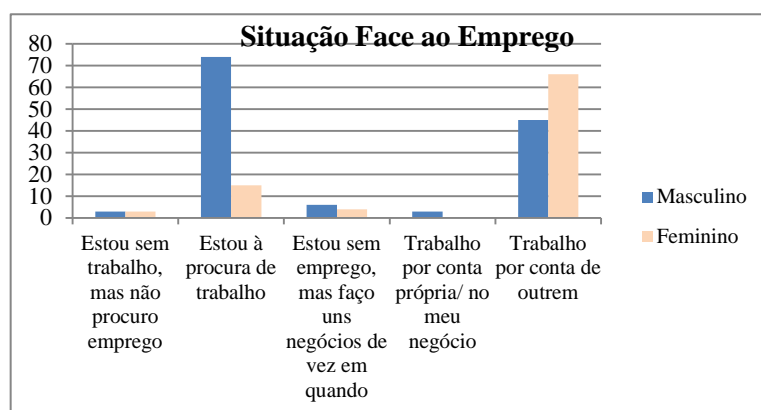


Gráfico 12. Emprego \* Sexo  
A partir das respostas ao questionário.

No gráfico acima é bem visível a quantidade de indivíduos do sexo masculino procurando emprego e a diferença predominante das mulheres quanto ao trabalho por conta de outrem. Uma das justificações para esta realidade é que durante a guerra as mulheres estiveram mais na retaguarda e foram desenvolvendo competências profissionais e de empreendedorismo de modo a custear as despesas familiares.

Essas competências ajudaram-nas no período pós-paz a conseguir empregos por conta de outrem com maior facilidade. Por sua vez, os homens estando concentrados nas batalhas, nos quase 40 anos de luta, estiveram mais limitados na aprendizagem de habilidades que lhes iriam proporcionar um futuro laboral mais promissor, além disso, tiveram dificuldade em seguir os seus estudos, assim no período de paz apresentavam maiores dificuldades em se inserir no mercado de trabalho fora do contexto militar.

O quadro que se segue (Quadro 32) demonstra o meio de financiamento / pagamento dos estudos:

Quadro 32. Financiamento dos Estudos.

Financiamento dos Estudos	TOTAL
Eu pago todas as despesas	144
Tenho ajuda nas despesas, mas pago parte delas	33
Os meus pais pagam todas as despesas	35
Tenho apoio de uma instituição/empresa	04
Tenho bolsa de estudo	18
TOTAL	234

Fonte: Respostas ao questionário.

Mesmo que muitos (89 estudantes – Quadro 30) estejam à procura de emprego, a grande maioria é que paga os seus próprios estudos como se pode observar nos valores do quadro acima, o autofinanciamento torna-se difícil nos tempos atuais de crise nacional.

#### • **Dados Familiares**

No quadro seguinte (Quadro 33) estão os dados sobre as habilitações dos pais dos estudantes questionados:

Quadro 33. Habilitações dos Pais.

<b>HABILITAÇÕES</b>	<b>PAI</b>	<b>MÃE</b>
Nunca frequentou a escola	03	09
Tem escolaridade obrigatória	29	37
Tem curso Médio	30	25
Tem curso Superior	15	04
Não sei	03	09
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>84</b>

Fonte: Respostas ao questionário.

Do quadro acima, se pode depreender e corroborar de que as mulheres (mães dos estudantes) têm, em geral, menos escolaridade do que os homens (os pais). Antes, muitas mulheres ficavam pela escolaridade obrigatória (37), culturalmente pensava-se ser esse o nível satisfatório para elas, e eram raras as que frequentavam o Ensino Superior (4), no entanto esse quadro vai-se alterando e em 2015 estudavam na ESPtN mais mulheres, nos cursos em estudo (ver Gráficos 6, 7 e 8).

A pesquisa de Pedro (2010) sobre o envolvimento parental no processo educativo dos filhos mostrou que este (envolvimento) está ligado ao capital sociocultural dos pais. Pois, “diferentes estatutos sociais surgem associados a níveis diversos de intervenção e participação dos pais na escolaridade dos filhos” (p. 62). Segundo Pedro (2010) o envolvimento parental parece ter consequências positivas no êxito escolar dos filhos. Seria interessante averiguar se estes resultados são também corroborados na realidade em estudo, sendo este mais um ponto a favor de mais investigações sobre o (in)sucesso no sistema educativo em Angola.

#### • **Razões de Ingresso no Ensino Superior**

A quinta parte do questionário inquiria «as razões de ingresso no Ensino Superior». As opções surgem das respostas dos grupos focais à questão «o quê ou quem os

motivou/impulsionou a entrar na universidade?»<sup>194</sup>. As razões/motivações para o ingresso estão no quadro abaixo (Quadro 34):

Quadro 34. Razões de Ingresso na Universidade.

Razões de Ingresso	Quant	Regular	PL	Masculino	Feminino	1º ano	4º ano
Porque familiares aconselharam	36	28	5	14	21	17	19
Porque amigos aconselharam	4	2	1	3	0	2	2
Porque namorado (a) aconselhou	4	3	0	1	2	3	1
Por iniciativa minha em continuar os estudos	224	130	85	93	128	102	117
Por exigências profissionais	55	34	19	35	19	29	25
Por exigências sociais	50	29	18	30	19	19	31
Porque só agora há essa possibilidade	40	21	18	16	24	20	20
Pelos cursos que oferece	101	61	34	49	50	59	42

Fonte: Respostas ao questionário.

Pelo quadro acima se pode deduzir que a principal razão/motivação é intrínseca. Tanto de modo global, como em cada regime, e ainda nos estudantes de ambos os sexos e por ano. A automotivação corresponde à opção mais selecionada: «por iniciativa minha em continuar os estudos».

Sendo essa a opção mais escolhida, esta remete aos motivadores de base cognitiva mencionados em Bandura (1991), que defendem que as pessoas automotivam-se e conduzem as suas ações de modo antecipado pelo exercício da previsão. O que leva à automotivação é a atividade cognitiva. A representação cognitiva de futuros eventos é convertida em motivadores e reguladores de comportamento. No gráfico abaixo (Gráfico 13) pode-se visualizar as razões por ano:

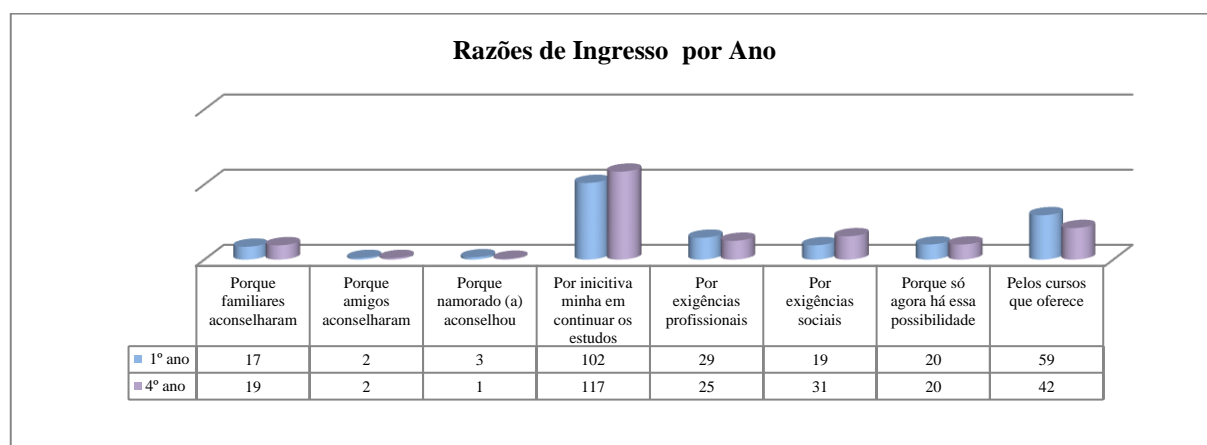


Gráfico 13. Razões de Ingresso por ano. A partir das respostas ao questionário.

<sup>194</sup> Ver respostas desta questão no Apêndice II: Guiões de Discussão e respostas.

As exigências profissionais e as sociais surgem em segundo e terceiro lugares respetivamente. As primeiras se podem justificar pela procura massiva dos estudos superiores “pelas crescentes exigências de qualificações no mercado de trabalho provocadas pelo rápido progresso tecnológico” (Santos, 1969, p.62). As exigências sociais podem emergir pelas necessidades sociais (ou de pertença) dos indivíduos focadas na teoria de Maslow, “necessidades de associação, participação e de aceitação, que começam a dominar o comportamento assim que as necessidades de segurança se encontram satisfeitas” (Santos, 2008, p.88).

Analisando os valores, na variável «ano», observa-se que as maiores diferenças entre os anos são as razões «por exigências sociais», que aparecem mais elevadas no 4º ano, o facto de estes estudantes terem mais idade pode ter tido influência nesta opção (ver Quadro 27). Em contrapartida a razão «pelos cursos que oferece» é mais apontada no 1º ano, recorda-se novamente que só em 2011 surgiu outra IES que podia oferecer mais opções de curso, logo impossível de ingressar e mais difícil de fazer a transferência interinstitucional para os estudantes do 4º ano.

Observando os dados divididos por sexo no gráfico que se segue (Gráfico 14) notam-se diferenças nessa variável:

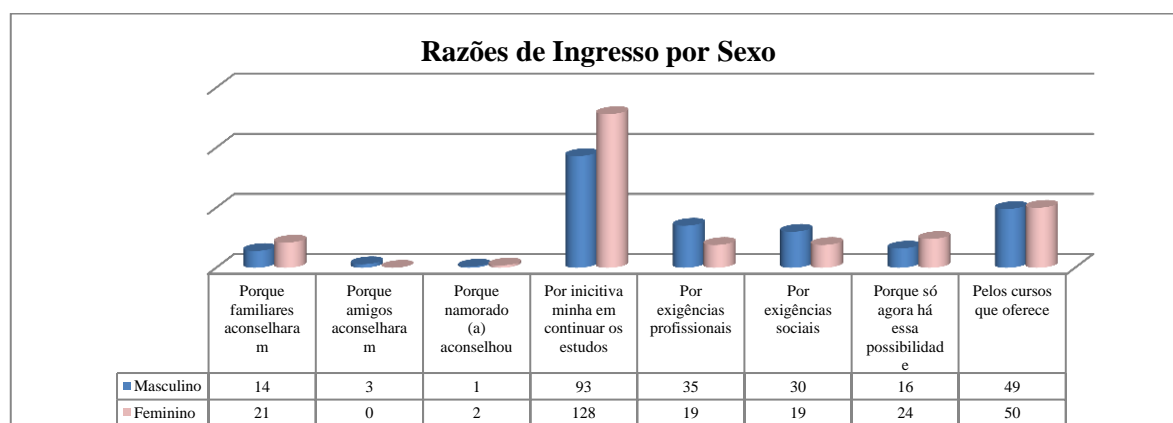


Gráfico 14. Razões de Ingresso por Sexo. A partir das respostas aos questionários.

Por este gráfico verifica-se que a automotivação é mais forte nas estudantes, que a família parece ser maior fonte de motivação no sexo feminino e os amigos influenciam mais os estudantes do sexo masculino. As exigências profissionais, seguidas das sociais, levam mais os homens a estudar; embora também influentes estas razões apareçam de modo equilibrado nas mulheres. São as estudantes (mulheres) que focam em segundo lugar a

possibilidade recente de estudar, todavia esta motivação surge em quarto lugar nos estudantes (homens).

- **Razões para a Escolha da Instituição**

As razões da escolha da instituição surgem no quadro abaixo (Quadro 35); as opções de respostas surgem dos resultados dos grupos focais à questão «o que vos levou a escolher esta escola?».

Quadro 35. Razões de Escolha da Instituição.

<b>Razões de Escolha da Instituição</b>	<b>Respostas</b>
Pelos cursos que oferece	101
Pelas condições que oferece	14
Dar continuidade ao Médio	85
Por ser a única que entrei	65
Por falta de outra alternativa	75

Fonte: Respostas ao questionário.

A opção mais selecionada foi «pelos cursos que oferece» (101), a de «a continuidade ao Médio<sup>195</sup>» surge em seguida (85), no entanto o número de respostas (75) «por falta de outra alternativa» dá conta da realidade na província em que há apenas 3 alternativas de IES (2 públicas e 1 privada). E «as condições que oferece» é a opção que aparece menos selecionada (14).

- **Razões para a Escolha do Curso**

Sobre as razões de escolha do curso, as opções foram retiradas das respostas dos grupos focais à questão «o que vos levou a escolher os cursos que estão a tirar?». No quadro seguinte (Quadro 36) estão as respostas:

Quadro 36. Razões de Escolha do Curso.

<b>Razões de Escolha do Curso</b>	<b>Respostas</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
Por ser aquele que queria mesmo fazer	<b>73</b>	36	35
Dentre dos que havia na instituição era o que eu mais gostava	<b>58</b>	25	32
Para dar continuidade ao Médio	<b>92</b>	42	48
Por aconselhamento de familiares/amigos	<b>14</b>	07	07
Por influência de outros estudantes do curso	<b>06</b>	02	04
Por falta de outra opção na Província	<b>87</b>	37	49

Fonte: Respostas ao questionário.

---

<sup>195</sup> Em Angola o nível denominado Médio, corresponde ao Secundário em Portugal.

A principal razão da escolha do curso foi «dar continuidade ao Médio». Surge como segunda opção mais escolhida a «por falta de outra opção na província», a terceira que surge é a vontade pessoal do estudante em «por ser aquele que queria mesmo fazer». Para uma visualização global transformou-se os dados em percentagem e colocou-se graficamente (Gráfico 15):

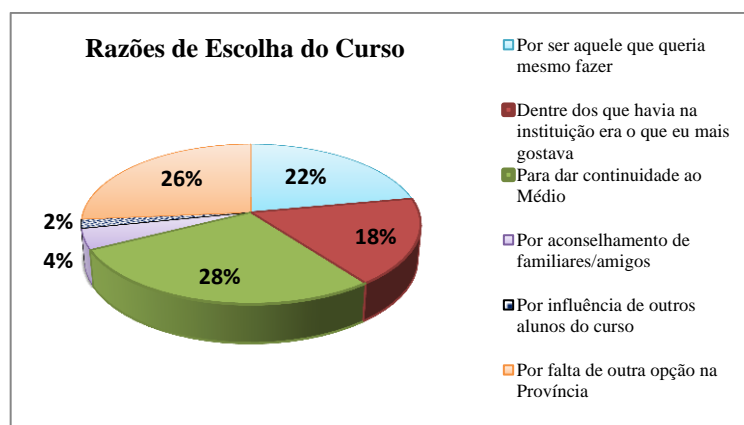


Gráfico 15. Razões de Escolha do Curso %  
A partir das respostas aos questionários.

Ser o «curso que queria mesmo fazer» foi a opção selecionada por 22%, no entanto, a falta de opções/alternativas de cursos também foi reveladora, porque «dentre dos que havia na instituição era o que eu mais gostava» surge com 18%. Isto demonstra que o curso frequentado não é sempre o que os estudantes queriam mesmo fazer. Almeida (2002) comenta que uma das causas do insucesso pode ser o desfasamento entre curso frequentado e curso desejado pelo aluno. As respostas divididas por sexo estão apresentadas graficamente abaixo (Gráfico 16):

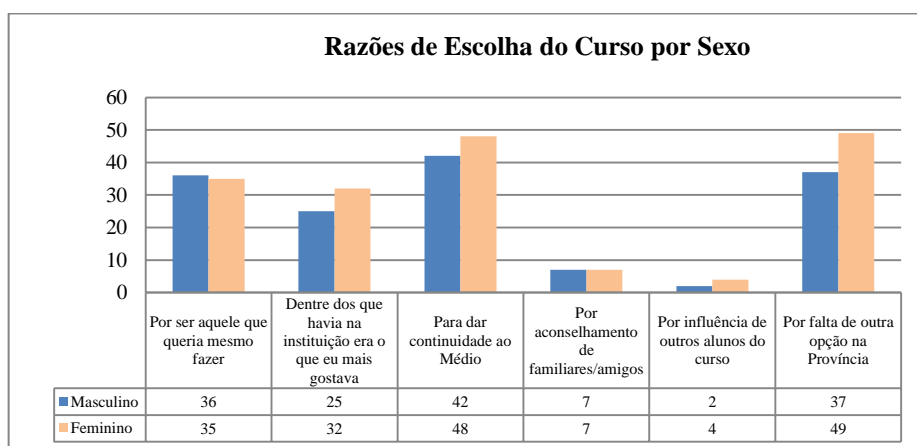


Gráfico 16: Razões de Escolha do Curso por Sexo. A partir das respostas ao questionário.



Observando o gráfico acima se pode verificar que há equilíbrio entre os sexos na opção «por ser aquele que mais queria», e, por «aconselhamento de familiares/amigos». Contudo, nas outras opções as estudantes (sexo feminino) estão acima dos estudantes (sexo masculino), nomeadamente «para dar continuidade ao Médio», «por falta de outra opção na província» (por diversas razões culturais e familiares é mais difícil a mulher deslocar-se para fora da província para estudar), e na «por influência de outros estudantes do curso». Para verificar as diferenças, as razões foram separadas por sexo e pelos cursos em estudo no quadro seguinte (Quadro 37):

Quadro 37. Razões de Escolha do Curso por Curso/ Sexo.

Razões de Escolha Do Curso	BIOLOGIA MARINHA		CONTAB. GESTÃO		ENG. AMBIENTE	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Por ser aquele que queria mesmo fazer	06	14	26	14	04	07
Dentre dos que havia na instituição era o que eu mais gostava	04	10	15	20	06	01
Para dar continuidade ao Médio	12	19	26	25	03	04
Por aconselhamento de familiares/amigos	00	02	05	04	02	01
Por influência de outros estudantes do curso	00	04	00	00	02	00
Por falta de outra opção na Província	03	25	27	17	07	07

Fonte: Respostas ao questionário.

Na província existe no Médio o curso de Contabilidade e também o de Administração, assim como o de Biologia e Tecnologia de Pescado, deste modo a escolha da continuidade do Médio, surge como resposta coerente dos estudantes nos cursos de Contabilidade e Gestão e de Biologia Marinha da ESPtN. Sobre a área do Ambiente não há nenhum curso direto precedente no Médio, embora haja algumas disciplinas no curso de veterinária que têm conteúdos que podem servir de base a esta área, isso justifica os baixos valores nessa opção em Ambiente, comparativamente aos outros cursos analisados.

Pelo quadro acima (Quadro 37) vê-se que há diferenças entre os cursos e quanto ao sexo nas razões de escolha do curso, assim, em Biologia os homens escolheram mais a opção «para dar continuidade ao Médio», no entanto as mulheres escolheram mais «por falta de outra opção na Província». Em Contabilidade os homens escolheram mais «por falta de outra opção na Província», separada por um valor da segunda opção mais selecionada «por ser

aquele que queria mesmo fazer», *ex aequo* com «para dar continuidade ao Médio», todavia as mulheres escolheram primeiramente «para dar continuidade ao Médio».

Em Ambiente, embora com poucas respostas nesta questão, homens e mulheres concordam com a «por falta de outra opção na província» como a razão da escolha do curso, já que, como supramencionado, não há um curso diretamente precedente no Médio no local e não muitas opções de cursos e nenhuma outra nessa área. As mulheres escolheram em *ex aequo* «por ser aquele que queria mesmo fazer». Um dos fatores que pode ter influenciado este resultado é que tem havido campanhas nos hospitais sobre os cuidados a ter com os resíduos de modo a evitar doenças, quem acompanha os internamentos dos familiares são as mulheres e por isso a área ambiental tem cativado muitas delas e pode tê-las levado a escolher este curso.

- **Expetativas**

Nesta investigação procura-se responder, na parte das expetativas, «quais são as expetativas (...) académicas dos estudantes da Escola Superior Politécnica do Namibe (na fase de entrada, reingresso e saída da licenciatura e segundo o ano, sexo, curso e regime)?» consequentemente estas são a parte VII do questionário.

A primeira questão, “acredita que o curso vai servir para”, é primordialmente de expetativas, mas é também de perceções da utilidade do curso. As opções de resposta constituem a síntese dos resultados dos grupos focais, às perguntas «qual a importância de se ter um curso do ensino superior? Para quê?» (perceção); «que benefícios/coisas positivas esperam ter com a licenciatura?», «o que esperam que aconteça (...) no final deste?» e «das vossas respostas qual o aspeto que mais esperam?» (expetativas). As respostas encontram-se no quadro abaixo (Quadro 38):

Quadro 38. Expetativa Sobre a Utilidade do Curso.

<b>Acredita que o curso vai servir para</b>	<b>Respostas</b>
Ter conhecimentos na área	190
Reconhecimento familiar	23
Reconhecimento social	75
Inserção no mundo do trabalho	82
Reconhecimento no emprego	38
Bom/melhor salário	49
Mostrar as minhas capacidades	68
Criar condições para constituir família	40

Fonte: Respostas aos questionários.

A primeira expectativa sobre a utilidade do curso é «ter conhecimento na área», seguida da «inserção no mundo do trabalho». Estas, e as restantes opções, foram transformadas em percentagem e apresentadas seguidamente em gráfico para melhor apreensão (Gráfico 17):

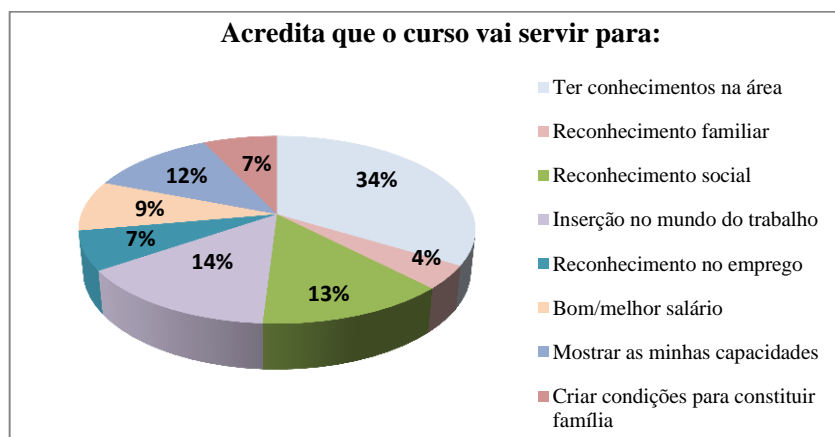


Gráfico 17. Expetativas Sobre Curso %. A partir das respostas ao questionário.

A prioridade é dada a «ter conhecimento na área» (34%). As opções mais seleccionadas que seguem são a «inserção no mundo de trabalho» (14%), «reconhecimento social» (13%) e «mostrar as minhas capacidades» (12%), em percentagem vemos que estão relativamente próximas. O quadro abaixo (Quadro 39) apresenta a variável «curso» nesta área:

Quadro 39. Expetativas Sobre Curso por Curso.

Acredita que o curso vai a servir para	BM	CG	A
Ter conhecimentos na área	57	95	31
Reconhecimento familiar	03	16	04
Reconhecimento social	17	43	15
Inserção no mundo do trabalho	18	56	07
Reconhecimento no emprego	05	30	03
Bom/melhor salário	13	30	06
Mostrar as minhas capacidades	18	32	17
Criar condições para constituir família	12	23	05

Nota: BM = Biologia Marinha; CG = Contabilidade e Gestão; A=Ambiente.

Fonte: Respostas ao questionário.

Observando o quadro pode-se concluir que «ter conhecimento na área» é a expectativa maior sobre a utilidade do curso em todos os cursos. Contudo, a segunda expectativa já diferencia, pois que em Contabilidade esta é a «inserção no mundo de trabalho», assim como em Biologia. Em Biologia em segundo lugar aparece, *ex aequo*, «mostrar as minhas capacidades», que também surge nessa posição em Ambiente.

A «inserção no mundo do trabalho» apenas aparece em quarto lugar nas escolhas dos estudantes de Ambiente, revelando assim que os dos outros cursos têm expectativas mais elevadas nessa área, pois ainda não foram criados muitos postos de trabalho nessa área no Namibe. O reconhecimento social ocupa a terceira posição em todos os cursos. Mostrando a importância deste, já referida em vários pontos deste trabalho, neste específico tecido social e cultural. As respostas quanto a todas as opções, por curso, estão melhor visualizadas no gráfico que se segue (Gráfico 18):

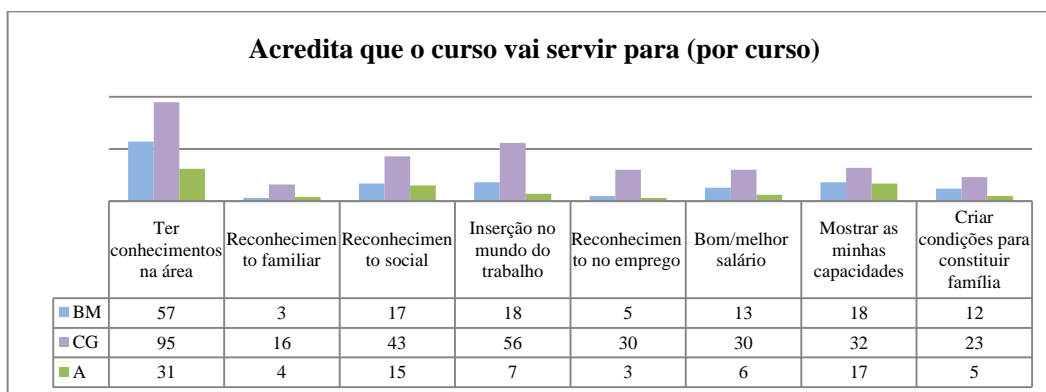


Gráfico 18. Expetativas Sobre Curso por Curso. A partir das respostas ao questionário.

Nota: BM = Biologia Marinha; CG = Contabilidade e Gestão; A=Ambiente.

O «reconhecimento familiar» é a expectativa de utilidade mais baixa do curso em Contabilidade e Biologia, ocupado o último lugar. É igualmente baixo, penúltimo lugar, em Ambiente. Neste curso a última posição é dada ao «reconhecimento no emprego». De seguida apresenta-se essa realidade quanto à variável «sexo», estando as opções conforme foram selecionadas no quadro abaixo (Quadro 40):

Quadro 40. Expetativas Sobre Curso por Sexo.

Acredita que o curso vai servir para	Masculino	Feminino
Ter conhecimentos na área	89	85
Reconhecimento familiar	12	10
Reconhecimento social	39	32
Inserção no mundo do trabalho	42	37
Reconhecimento no emprego	18	17
Bom/melhor salário	18	30
Mostrar as minhas capacidades	28	35
Criar condições para constituir família	53	15

Fonte: Respostas ao questionário.

Analisando os dados do quadro vê-se que as expetativas sobre o curso estão muito equilibradas entre os sexos, com algumas exceções. Estas ficam melhor espelhadas no gráfico seguinte (Gráfico 19):

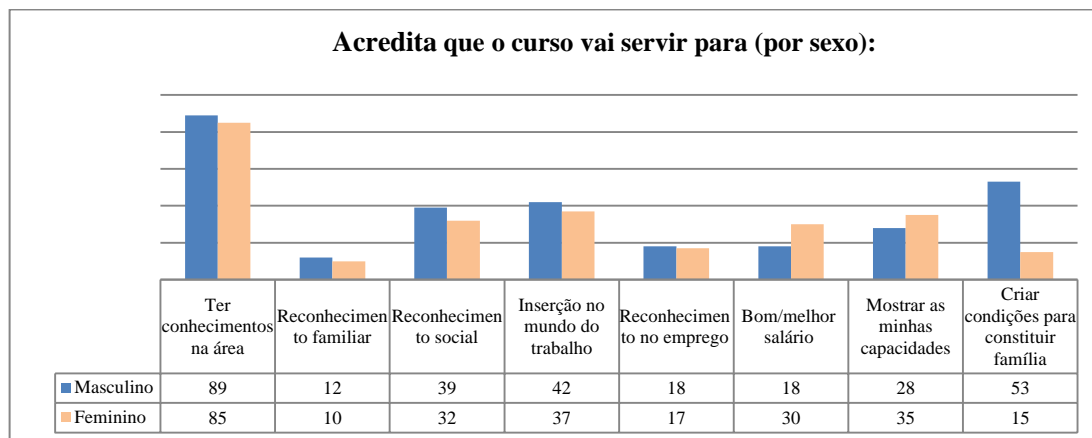


Gráfico 19. Expetativas Sobre Curso por Sexo. A partir das respostas aos questionários.

As maiores diferenças nestas expetativas em relação ao sexo, é que as mulheres esperam mais do que os homens que o curso sirva para ter «bom/melhor salário», em contrapartida, os homens esperam muito mais «criar condições para constituir família» do que as mulheres. As mulheres esperam mais que o curso lhes sirva para mostrar as suas capacidades do que os homens. Por sua vez, os homens esperam mais o reconhecimento social e a inserção no mundo do trabalho do que as mulheres, estes dados não são de estranhar, pois os homens são os que mais estão à procura de emprego (ver Quadro 31 e Gráfico 12).

Na questão «na fase de entrada no curso como eram as suas expetativas?» foi colocada uma escala de Likert e as respostas relativas ao 1º ano estão no quadro que se segue (Quadro 41):

Quadro 41. Expetativas na Entrada – 1º Ano- Regime/Sexo.

1º ANO	REGULAR		PÓS-LABORAL	
Na Entrada Expetativas	MASC.	FEM.	MASC.	FEM
Não tinha	04	05	03	05
Tinha algumas	13	18	17	14
Tinha bastantes	06	10	07	08

Fonte: Respostas ao questionário.

Analisando o quadro, vê-se que tanto os estudantes do Reg como do PL, do sexo masculino como do sexo feminino, estão equilibrados em «tinha algumas», em segundo lugar

surge «tinha bastantes». Este resultado não corrobora os de outros estudos realizados (Soares & Almeida, 2002; Mendonça & Rocha, 2006; e, Kandiro & Mawer, 2013), que concluem que os estudantes entram na universidade com muito entusiasmo.

Uma causa para estes resultados pode ser a crise que o país atravessa, que teve início nos finais de 2014, com a queda do preço do petróleo, principal fonte de arrecadação de receitas nacionais, em que algumas empresas começaram a reduzir as despesas em pessoal, criando uma incerteza no futuro laboral dos estudantes, que assim entram com «algumas» expetativas.

Os resultados da investigação de Mendonça e Rocha (2006) revelaram que as alunas do 1º ano têm expetativas mais altas que os estudantes e isto também se verifica nesta investigação, mas apenas no regime Reg, em que as estudantes (mulheres) têm estas num nível superior aos seus colegas (homens). No entanto, no regime PL são os homens que têm mais expetativas comparativamente às mulheres. Como já referido, é no PL que os estudantes estão mais inseridos no mercado de trabalho (ver Quadro 30). No geral, os homens são os que mais estão à procura de emprego (ver Gráfico 12), assim é deduzível que sejam os homens do regime PL que tenham as expetativas mais elevadas do que as mulheres.

Em relação aos estudantes do 4º ano, as expetativas destes à entrada e à saída estão no quadro abaixo (Quadro 42).

Quadro 42. Expetativas do 4º Ano.

EXPETATIVAS	NA ENTRADA	NA SAÍDA
Não tinha	12	2
Tinha /tenho algumas	56	50
Tinha/ tenho bastantes	42	66

Fonte: Respostas ao questionário.

Pelo quadro nota-se que há uma evolução nas expetativas entre a entrada e a saída da universidade. Quanto às expetativas à entrada na sua maioria serem “algumas”, o resultado pode ser possivelmente explanado pelo contexto institucional na época. Pois, ao calcular-se o tempo, estes estudantes do 4º ano, em caso de não terem repetido ou parado de estudar em algum momento, entraram na universidade em 2012, ano em que começaram as licenciaturas na instituição<sup>196</sup> e na província. Nessa altura surgiram rápidas mudanças em todas as áreas (pedagógica, de pessoal, estrutura de cursos, instalações, regulamentos, etc.), nem todas bem

<sup>196</sup> Ver a história da instituição no ponto 5.1. da tese.

aceitas pelos estudantes (como a precedência de algumas disciplinas), isso pode ter contribuído para uma certa reserva sobre o futuro dessa nova iniciativa.

Para uma melhor visualização desta evolução fez-se o gráfico que se segue (Gráfico 20):

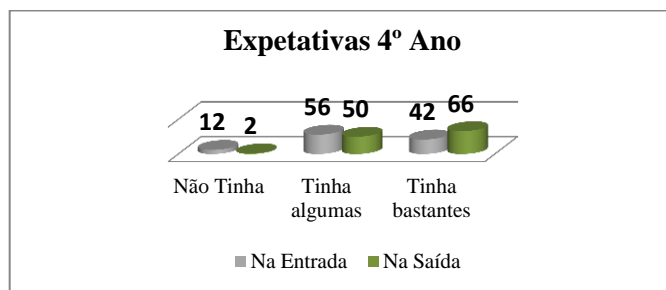


Gráfico 20. Expetativas do 4º Ano.  
A partir das respostas aos questionários.

Ao observar o gráfico nota-se uma evolução positiva e crescente nas expetativas entre a entrada e a saída. Na saída, os estudantes têm mais expetativas do que quando entraram, estes saem «com bastantes» expetativas da universidade.

Estes resultados refutam os dos estudos mencionados na Parte I desta pesquisa: «Enquadramentos e Percursos Teóricos», pois nestes os estudantes saíam com menos expetativas. Por exemplo, na pesquisa de Igue, Bariani e Milanesi (2008) os resultados revelam que há diferença entre as expetativas no primeiro e quinto ano e que estas vão sendo já frustradas no primeiro ano.

Dois fatores podem ter contribuído para a diferença nesses resultados: (1) Angola é um país pós-conflito e este tipo de país tem como característica que a paz traz consigo a criação de expetativas (em diferentes áreas) que nem sempre se realizam, assim como a euforia cívica. (2) Estes estudantes do 4º ano estão perto da saída da sua licenciatura. Há uma grande esperança de mudança positiva para 2016 no cenário nacional quanto à crise, incluindo a possibilidade de abertura de concurso para quadros nos vários setores para alavancar a economia, isso pode justificar as elevadas/muitas expetativas à saída da licenciatura. O quadro seguinte (Quadro 43) demonstra a evolução destas expetativas por sexo:

Quadro 43. Expetativas do 4º Ano por Sexo.

ENTRADA	MASCULINO	FEMININO	SAÍDA	MASCULINO	FEMININO
Não tinha	06	06	Não tinha	00	02
Tinha algumas	23	33	Tinha algumas	23	27
Tinha bastantes	20	22	Tinha bastantes	27	39

Fonte: Respostas aos questionários.

Observando o quadro, nota-se que tanto homens como mulheres estavam equilibrados sobre a opção «não tinha», eram poucos os que entraram e saem sem expetativas. Os resultados das restantes opções são melhor visualizados nos gráficos que se seguem (Gráfico 21 e 22):

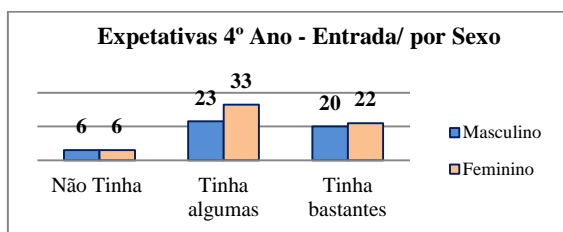


Gráfico 21. Expetativas do 4º Ano Entrada /Sexo.  
A partir das respostas aos questionários.

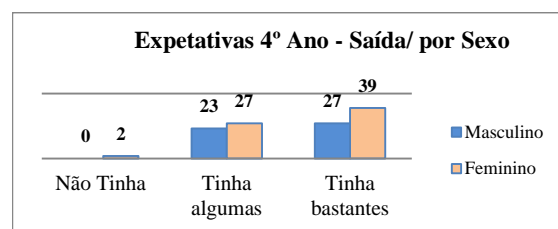


Gráfico 22. Expetativas do 4º Ano Saída /Sexo.  
A partir das respostas aos questionários.

Em relação ao 4º ano, há diferenças quanto ao sexo/género na entrada, esses resultados corroboram os da pesquisa de Mendonça e Rocha (2006) em que as estudantes (mulheres) têm mais expetativas do que os estudantes (homens). Este resultado acontece também à saída em que as mulheres desta amostra saem com expetativas mais elevadas do que os homens. Talvez, porque tem aumentado ligeiramente a aceitação cultural e social da possibilidade da mulher entrar em certas carreiras ou, ainda, serem promovidas em igualdade de oportunidade com os homens em alguns cargos/postos de trabalho.

Os resultados acima apresentados revelam que as expetativas dos estudantes diferenciam-se conforme a fase em que o estudante se encontra (entrada, reingresso e saída na licenciatura), segundo o ano, sexo, curso e regime.

#### • Perceções

Tendo em mente a questão desta investigação na parte das perceções «Quais são as (...) perceções académicas dos estudantes da Escola Superior Politécnica do Namibe (na fase de entrada, reingresso e saída da licenciatura e segundo o ano, sexo, curso e regime)?» foram colocadas no último grupo, «VIII Opiniões», três questões abertas no questionário: (1) O que funciona melhor na ESPtN?; (2) O que funciona pior na ESPtN?; e, (3) se pudesse mudar um só aspecto na ESPtN o que seria?

Destas questões obteve-se um nível baixo de respostas, especialmente sobre a pergunta (2), em face desta realidade foi perguntado a um grupo o porquê de não terem respondido, e este afirmou ter receio de se saber quem respondeu pelo reconhecimento da letra do aluno, pois “mesmo assegurada a confidencialidade com os dados recolhidos e com a



letra poderia se chegar a saber de quem se tratava”. E “falar mal” de uma instituição pode ter consequências. Voltou-se a referir que os dados seriam apenas para a investigação, que eles não sofreriam nenhum dano por terem participado, isso sossegou a quem tinha respondido a este grupo de questões.

É pertinente aqui lembrar que dentre as características de um país pós-conflito, é que a paz traz consigo uma notável autodefesa criada pelo medo das consequências e da insegurança (real ou imaginada); uma mudança lenta nas estruturas e na sua interiorização.

Segundo Almeida (2002) “a dedicação e proveito da aprendizagem oscila nos estudantes em função da imagem que percebem dos seus Departamentos e Instituições.” (p.108). O envolvimento e rendimento do estudante são maiores quando sente que está numa boa instituição, bom curso e departamento. A motivação aumenta nessas ocasiões. Por isso se questionou aos estudantes as suas percepções sobre a instituição onde estudam.

Às respostas foi efetuada uma análise de conteúdo, através de um processo indutivo a partir dos dados em bruto produzidos pelo questionário. Destes dados foram criadas categorias e subcategorias por meio de uma similaridade, analogia, afinidade e/ou proximidade nas respostas obtidas. Das respostas obtidas chegou-se às inferências abaixo descritas.

Sobre o que funciona melhor na ESPtN, os estudantes do 1º ano responderem poucos itens, pode ser por ainda não se sentirem totalmente inseridos nas instituições e/ou não conhecerem todos os serviços oferecidos e os outros departamentos para além do seu. Ou até pela insegurança acima mencionada. Abaixo, no quadro (Quadro 44) estão as categorias/áreas respondidas, segundo os cursos, relativamente ao 1º ano:

Quadro 44. 1º Ano - O Que Funciona **Melhor** na ESPtN

ÁREAS	ENG. DO AMBIENTE	BIOLOGIA MARINHA	CONTABILIDADE E GESTÃO
<b>Docência</b>	Esforço; e conjunto “staff” de docentes	Relação professor/aluno; Pedagogia (f=8)	Ensino dos professores cubanos (f=5) Método de ensino
<b>Departamento Académico</b>	Atendimento dos administrativos	Programas e ligação de cadeiras	Defesa dos trabalhos
<b>Serviços</b>	Tesouraria, Biblioteca (f=5)	Limpeza (f=3) Biblioteca	Limpeza (f=5), Biblioteca (f=2)

Nota: em entre parênteses estão a frequência (f) das respostas superiores a 1.

Fonte: respostas do questionário.

Do conjunto pode-se afirmar que em Ambiente a biblioteca é a mais mencionada nas respostas, em Biologia é a pedagogia, e a limpeza surge em seguida. Em Contabilidade o

ensino dos professores cubanos é, em conjunto com a limpeza, o mais mencionado. A biblioteca é referida em todos os cursos. Dos estudantes do 4º ano, mais conhecedores da instituição e mais seguros obtiveram-se mais respostas, as quais com maior facilidade se podem dividir em mais categorias e separar por regime, como apresentado no quadro que se segue (Quadro 45):

Quadro 45. 4º Ano - O Que Funciona **Melhor** na ESPTN.

ENG. DO AMBIENTE			BIOLOGIA MARINHA		CONTABILIDADE E GESTÃO	
AREAS	REG	P. L.	REG	P. L.	REG	P. L.
Direção						Organização em geral
Docência			Método de ensino; Dedicação; Relação aluno/professor	Método de ensino; Relação aluno/professor	Professores cubanos (f=4); Relação professor cubano/aluno	Método de ensino/pedagogia dos professores cubanos (f=6); Empenho
Departamento Académico	Formação	Enquadramento de estudantes	Em geral	Em relação aos outros		
Serviços	Área Académica	Biblioteca	Limpeza; Secretaria; Área Académica; e, Biblioteca	Pautas; Outros departamentos Biblioteca (f=11); e, Administração	Em geral/outros departamentos	Area Académica; Cobrança de propinas
Estudantes	Gestão dos estudantes		Interajuda.	Interajuda.		
Instituição			SIGU			Iluminação; Horários

Nota: em entre parênteses estão a frequência (f) das respostas superiores a 1.

Fonte: respostas do questionário.

Analisando o quadro acima se pode referir que a Direção da escola não é mencionada nas respostas, a não ser a «organização em geral», apontada em Contabilidade (PL). Quanto à docência o Ambiente não a menciona; Biologia foca a relação professor/aluno e o método de ensino; Contabilidade aponta como melhor os professores cubanos, em ambos os regimes.

Sobre o Departamento de cada curso, este (o Departamento) não é mencionado em Contabilidade; e, Biologia apresenta-o como melhor em relação aos outros departamentos (PL) ou avaliado em geral (Reg). O curso de Ambiente foca a formação (Reg) e o modo de enquadrar os estudantes. Quanto aos serviços, a área académica é referida por todos os cursos; e, a biblioteca é referenciada no Ambiente (PL) e várias vezes em Biologia (PL). A interajuda entre os estudantes de Biologia é apontada como o que funciona melhor na instituição em ambos os regimes.

Comparando os dois quadros, de ambos os anos (1º e 4º) nota-se que o que é comum, e apontam-se as frequências geradas (f):

- ✓ Em Biologia: a relação professor/aluno (f=2) e o ensino/pedagogia (f=10);
- ✓ Em Contabilidade: os professores cubanos (f=11);

- ✓ Em todos os anos e cursos é mencionada a biblioteca (f=17); e, a limpeza (f=12) e a área académica (f=12) também são muito referidas.

Sobre a pergunta 2, tal como supramencionado, obteve-se menos respostas, mas destas pode-se chegar às inferências que se encontram no quadro abaixo (Quadro 46):

Quadro 46. 1º Ano - O Que Funciona **Pior** na ESPtN.

ÁREAS	ENG. DO AMBIENTE	BIOLOGIA MARINHA	CONTABILIDADE E GESTÃO
<b>Docência</b>	Laboratórios; Pedagogia; Falta de aulas práticas; Ética	Professores cubanos sem domínio da língua portuguesa; Comportamento dos professores (f=10); Pedagogia	Professores angolanos; Pedagogia; Qualificação e Comportamento dos professores; Professores cubanos com a língua portuguesa
<b>Departamento Académico</b>	Organização; Pedagogia; Comportamento dos funcionários; Trabalhos fora da escola; Sistema SIGU.		Conteúdo dos programas
<b>Serviços</b>	Cantina; Área Académica (entrega de declarações).	Segurança; Cantina.	Biblioteca (empréstimo de livros aos estudantes); Serviço Internet; Secretaria.
<b>Instituição</b>	A cor do logotipo da Instituição.	Laboratórios; Preço da matrícula.	Internet; salas de aula; computadores; Regulamento pouco específico; material e bolsas de estudo. Horário longo; Psicólogo; Administração; Lei 7 (nota mínima para ir a exame).

Nota: f= frequência gerada.

Fonte: Respostas ao questionário.

Observando o quadro acima notam-se descontentamentos pelo comportamento dos professores angolanos e por os professores cubanos não dominarem a língua portuguesa, fato já comentado neste trabalho (sobre os obstáculos ao desenvolvimento do ensino superior local). Também já foi referido, no capítulo 1, na parte sobre o ensino superior em Angola, que os professores angolanos precisam de formação de pedagogia para colmatar as falhas na área, embora alguns estejam a recebê-la, é necessária a adequada continuidade. Os estudantes de Biologia Marinha não mencionam qualquer item ligado ao seu próprio departamento, na realidade, em geral há poucas críticas negativas desse departamento, que por isso mantem há alguns anos a mesma liderança e funcionários.

A escassez de laboratórios, de material e tecnologia é mencionada pelos estudantes, e como já mencionada esta também não é ignorada pelos investigadores da área e pelas várias escolas nacionais. A falta de internet, aqui apontada, é também uma necessidade reconhecida por todos os atores do sistema educativo local. Quanto ao 4º ano as respostas estão no quadro que se segue (Quadro 47):

Quadro 47. 4º Ano - O Que Funciona **Pior** na ESPtN.

ENG. DO AMBIENTE			BIOLOGIA MARINHA		CONTABILIDADE E GESTÃO	
AREAS	REG	P. L.	REG	P. L.	REG	P. L.
<b>Direção</b>		Escolha de professores			Falta de consulta nas decisões	Organização
<b>Docência</b>	Comportamento de alguns professores			Relação professor/aluno; Comportamento	Comportamento ; Formação	
<b>Departamento Académico</b>	Em geral (f=2)	Em geral	Em geral	Em geral	Em geral	Em geral
<b>Serviços</b>			Área Académica; Reprografia; Relação estudante/funcionário	Tesouraria; (Cobrança das propinas (f=6); Multas (f=2).)	Segurança, Área Académica (calendário de provas)	Área Académica (calendário de provas); Cantina; Reprografia
<b>Estudantes</b>	Associação dos Estudantes		Relação funcionário/estudante	Associação dos Estudantes		
<b>Instituição</b>	Demora na entrega de documentos (f=2); Pagamentos altos	Laboratórios; Espaços verdes	Aulas práticas; Meios de deslocação.		Estágios	Avaliação; Estágios; Falta de bibliografia disponível para empréstimo aos estudantes

Nota: em entre parênteses estão a frequência (f) das respostas superiores a 1.

Fonte: respostas ao questionário.

Analisando o quadro pode-se notar que o comportamento de alguns professores é um item repetido, como se passa no 1º ano. Um ponto a ser considerado pela direção. Para Nunes (2006) as atitudes do docente perante si, os alunos e a aprendizagem pode ter influência na transmissão do conhecimento e a qualidade e quantidade da instrução. O docente é um vetor decisivo para o sucesso académico do aluno e da instituição.

Os estudantes apontam também a demora na entrega de documentos, assim como a Tesouraria na parte da cobrança das propinas e as respetivas multas. Os pagamentos altos são outro fator a ponderar, recorda-se que a mensalidade/propina é relativamente próxima do salário mínimo<sup>197</sup>, e o país está a atravessar um período de crise geral, o que dificulta os pagamentos devidos e atempados.

Na parte dos departamentos os estudantes do 4º ano mostram não estarem contentes com o seu próprio departamento de curso. Neste campo, volta-se a referir Almeida (2002) ao salientar que “a dedicação e proveito da aprendizagem oscilam nos alunos em função da

<sup>197</sup> A propina mensal de 2015 é de 14.000 Kwz. O ordenado mínimo nacional em Angola em 2015 é de 18.921 Kwz.

imagem que percebem dos seus Departamentos e Instituições.” (p.108). O envolvimento e rendimento do estudante são maiores, como já mencionado, quando sente que está numa boa instituição, bom curso e departamento. A motivação aumenta nessas ocasiões.

Há vários itens no quadro mostrando aspetos a serem modificados. Assim passa-se para as respostas à questão 3 dessa secção «se pudesse mudar um só aspecto na ESPtN o que seria?». As percepções do 1º ano estão no quadro que se segue (Quadro 48):

Quadro 48. 1º Ano - Aspetos a **mudar** na ESPtN.

ÁREAS	ENG. DO AMBIENTE	BIOLOGIA MARINHA	CONTABILIDADE E GESTÃO
<b>Direção</b>	Organização	Organização	Organização; Gestão
<b>Docência</b>	Pedagogia; Programas das aulas; Ética	Domínio do português; Aulas práticas (f=3); Comportamento (f=2); Relação professor/aluno	Comportamento; Pedagogia (f=2); Qualificação; Formação e domínio de português para os professores cubanos (f=2)
<b>Departamento Académico</b>	Comportamento dos funcionários		Conteúdo dos programas
<b>Serviços</b>	Segurança; Parte administrativa mais célere.		Segurança; apetrechar a biblioteca e a sala de informática
<b>Instituição</b>	Materiais escolares e mobiliário; Condições de ensino	Atividades extracurriculares	Estrutura; Regulamento; Horário das aulas (f=2) e dos exames; Burocracia

Nota: em entre parênteses estão a frequência (f) das respostas superiores a 1.

Fonte: respostas do questionário.

Pelo quadro acima se depreende que a organização da direção deve ser alterada. Na docência volta-se a referir a necessidade de formação pedagógica, o comportamento e ética dos professores. Retoma-se à necessidade de os professores cubanos falarem ou dominarem melhor a língua portuguesa. Em Biologia, juntando-se aos dados do Quadro 46 (em que não consideram ser o seu Departamento o que funciona pior) os estudantes não mencionam qualquer necessidade de mudança departamental. Embora tenham mencionado os serviços de segurança e cantina como piores, não referem a necessidade de estes serviços serem um aspeto crucial de mudança na instituição.

Em contrapartida, os estudantes dos outros dois cursos mencionaram a necessidade de mudanças departamentais: no Departamento de Ambiente, o comportamento dos funcionários; e, em Contabilidade, o conteúdo dos programas. Os estudantes deste curso referem ainda à necessidade de apetrechar a biblioteca e a sala de informática. Quanto aos serviços, a segurança foi mencionada tanto em Contabilidade como em Ambiente, uma razão possível para este resultado é que nesses cursos as salas de aulas estão nas extremidades das instalações, locais nem sempre bem iluminados e devidamente vigiados pelos seguranças. As

mudanças consideradas úteis na Instituição divergem em todos os cursos. A única repetida no curso de Contabilidade refere ao horário das aulas.

Sobre os aspetos a mudar na ESPtN, os estudantes do 4º ano deram algumas respostas similares e outras díspares às do 1º ano, como se pode constatar no quadro abaixo (Quadro 49):

Quadro 49. 4º Ano - Aspetos a **mudar** na ESPtN

ÁREAS	ENG. DO AMBIENTE	BIOLOGIA MARINHA	CONTABILIDADE E GESTÃO
<b>Direção</b>	Estrutura e Organização	Organização (f=2)	Organização
<b>Docência</b>	Relação professor/aluno	Aulas práticas (f=2), Formação Pedagógica (f=2)	Avaliação; Pedagogia
<b>Dpto. Académico</b>	Participação na criação de espaços verdes. Mudar alguns professores. Coordenação interdepartamentos.	Priorizar as defesas de monografias	A forma de controlo. Receção e defesa de monografias
<b>Serviços</b>		Segurança	Cantina
<b>Instituição</b>	Baixar pagamentos; Mais equipamentos, laboratórios e árvores no pátio. Aplicação dos direitos dos estudantes.	Prática dos cursos; Seleção de candidatos; Atendimento.	Estágios; Condições de pesquisas; Sistema de avaliação; Chefias; Acessos para deficientes; Internet; Área académica.

Nota: Em entre parênteses estão a frequência (f) das respostas superiores a 1.

Fonte: respostas do questionário.

Este quadro revela que a organização da direção deve ser transformada, facto também referido pelos estudantes do 1º ano. Entre os vários fatores apontados volta-se a notar a repetência da necessidade de formação pedagógica dos professores. Enfatiza-se aqui, que os professores são vitais no sucesso dos estudantes. De acordo com Almeida (2002), o sucesso do discente “encontra-se fortemente marcado pelas competências pedagógicas e qualidade científica” (p. 111) dos professores. É necessária a aprendizagem com métodos produtivos; capacitação pedagógica e formação específica em metodologias de ensino-aprendizagem (Almeida, 2002).

Nunes (2006) afirma que ao professor “cumpre ensinar com rigor e avaliar com justiça, porquanto a concepção moderna da escola exige um docente que seja um especialista formado cientificamente em métodos pedagógicos” (p. 31). A estratégia de ensino é um fator determinante para o sucesso do aluno, por isso deve ser cuidadosamente selecionada pelo docente tendo em conta as características dos seus alunos. (Nunes, 2006).

Alguns dos aspetos mencionados por estes estudantes em Angola - como a falta de laboratórios, o relacionamento professor /aluno, as faltas de formação pedagógica, entre outros - são semelhantes aos apresentados pelos representantes dos universitários em

Portugal, aquando no seminário do CNE (2002). Estes focaram, nos fatores do (in)sucesso<sup>198</sup>, exemplos para o sucesso: «salas e laboratórios equipados e em boas condições para se lecionar; proximidade e boa relação docente-aluno criando um bom ambiente»; e os exemplos para o insucesso: «dificuldades na pedagogia; falta de preparação didática e pedagógica; mau ou desajustado relacionamento docente-aluno; e, mau ambiente na sala ou na instituição».

Reforça-se aqui, que o sucesso no ensino superior abarca a responsabilização de todos os agentes que estão envolvidos no processo ensino/aprendizagem: alunos, professores, meios de ensino e os conteúdos.

Sobre a instituição, no geral e segundo os estudantes, devem sofrer alterações a organização e o atendimento aos estudantes, entre outros. Nunes (2006) salienta que os variados fatores institucionais também afetam o sucesso do discente, desde as condições físicas e instrumentais, as organizacionais, ambiente escolar, materiais pedagógicos, recursos disponíveis, etc.

As diferenças, entre o 1º ano e o 4º ano, são que neste último surgem aspetos a mudar ligados a uma experiência académica mais longa como coordenação interdepartamental; práticas dos cursos; condições de pesquisa; e, aspetos específicos de fim de curso, ainda não vivenciados pelo 1º ano, como a receção de monografias; as defesas destas; e, os estágios.

Pelos resultados acima descritos, infere-se que as perceções dos estudantes diferenciam-se conforme a fase em que o aluno se encontra (entrada e saída na licenciatura), segundo o ano, curso e regime.

### 7.3. ENTREVISTAS

Através das entrevistas procura-se identificar as expetativas dos estudantes que concluem a licenciatura (parte da fase 1 da investigação); o valor atribuído por estes à conclusão da licenciatura; perceções destes sobre a Instituição (ESPtN) e sobre os fatores de abandono e reingresso universitário (parte da fase 2); e, identificar as expetativas e perceções dos estudantes finalistas (após o 4º ano curricular), que tenham abandonado e retomado os estudos (fase 3).

Pelas entrevistas procurou-se também cumprir os objetivos específicos analisando a influência da variável «sexo», e nalguns aspetos a variável «curso». Através destas

---

<sup>198</sup> Ver Quadro 3. Fatores de (in)sucesso. Perspetiva dos estudantes.

(entrevistas) pretendeu-se, sobretudo, identificar os fatores que influenciaram a decisão de saída, especificar variáveis que contribuíram para o abandono e reingresso, a fim de compreender as razões e o impacto dessa decisão na vida do estudante.

É pertinente referir que após terminarem os 4 anos curriculares, último ano oficial, os estudantes têm de fazer uma monografia, isto é, um trabalho de fim de curso, orientado por um professor e defendido perante um júri, só depois da defesa positiva é que é «licenciado». Devido à falta de professores orientadores para o número de estudantes finalistas e os custos que envolvem a monografia e a defesa, muitos esperam mais de um ano letivo para começarem esta derradeira fase da monografia.

Foram feitas 12 entrevistas semiestruturadas (ver o guião no Apêndice IV) durante o mês de setembro, na ESPtN, com duração máxima de 20 minutos, a 4 estudantes de cada curso (dois homens e duas mulheres), que estão a terminar, ou já terminaram a sua monografia em 2015, ou que ainda estão para defendê-la. Esses estudantes são também chamados de «5º ano» (apesar desse ano não existir oficialmente) ou «finalistas».

É de notar que uma recolha similar de dados empíricos foi usada no estudo de Andrade Barbosa et al. (2011), onde foram também usadas entrevistas semiestruturadas a 12 estudantes, com o objetivo de identificar as perceções e expectativas dos estudantes (nesse caso de enfermagem).

A entrevista da presente pesquisa composta por 6 perguntas, desdobradas em 12, tinha questões: abrangendo a interrupção/abandono e reingresso; uma sobre a importância de terminar uma licenciatura; a perceção do estudante sobre a contribuição da ESPtN no desenvolvimento do Namibe, e como esta poderá melhorar essa contribuição; indagava as expectativas de futuro destes estudantes.

Tal como referido por Coutinho (2011), na parte qualitativa a amostra “é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população.” (p.289). Os entrevistados foram selecionados pelos departamentos após análise do seu percurso académico em que envolvia a desistência ou o abandono e o reingresso aos estudos, a disponibilidade e a vontade de colaborar nesta pesquisa.

Antes do início da entrevista foi-lhes mostrado o guião, pois queriam saber o que tinham a responder. Esse conhecimento reduziu a insegurança e aumentou a vontade de responder às questões. Foi-lhe garantido o anonimato e respeitado o silêncio quando optaram



por não justificar as suas respostas. O quadro abaixo (Quadro 50) mostra a caracterização dos entrevistados.

Quadro 50. Caracterização dos Entrevistados.

CURSO	SEXO*	IDADE <sup>¶</sup>	FASE DA MONOGRAFIA	ENTREVISTA
Biologia Marinha	F	43	Por defender	E-1
	F	39	Por defender	E-2
	M	50	Já terminou	E-3
	M	30	Já terminou	E-4
Ambiente	M	35	Por defender	E-5
	M	38	Por defender	E-6
	F	33	Por defender	E-7
	F	37	Por defender	E-8
Contabilidade e Gestão	F	34	A terminar	E-9
	F	28	Por defender	E-10
	M	29	Já terminou	E-11
	M	28	Já terminou	E-12

\*Nota M= Masculino; F=Feminino.

<sup>¶</sup>Média de idade Homens=34 e Mulheres=36.

Fonte: Respostas às Entrevistas.

O tratamento das entrevistas teve várias etapas. Após a sua efetivação iniciou-se a transcrição literal destas. Para a análise das entrevistas foi feita a «análise de conteúdo». Reafirma-se que Laville e Dionne (1999) definem-na como “estratégia que serve para identificar um conjunto de características essenciais à significação ou à definição de um conceito.” (p. 279).

Pretende-se um procedimento estruturado e sistemático nesta fase do trabalho. Seguindo o procedimento referido por Laville e Dionne (1999) passou-se para a fase em que se fez um desmembramento estrutural das respostas para tornar claras as diferentes características apontadas e retirar o seu significado. Fez-se, assim, uma decomposição seguida de reconstrução com fim de um esclarecimento de significado.

Nesta análise de conteúdo do tipo qualitativo as unidades de sentido foram construídas na fase de análise das entrevistas. Aqui, as respostas foram colocadas em unidades de sentido, categorizadas e agrupadas consoante o que têm em comum e as frequências de ocorrência das respostas, e criaram-se as categorias. De todo o processo fez-se de seguida a apresentação das ilações correspondentes:

Sobre a altura de interrupção dos estudos, esta está indicada no quadro seguinte (Quadro 51):

Quadro 51. Altura de Interrupção dos Estudos.

1º Ano	Outros Anos	Fim do Bacharelato
f=3	f=4	f=5
Total f=7 desistências		Total f=5 abandonos

Fonte: respostas às entrevistas.

Retoma-se a distinção de Benavente (1994) de que o abandono se verifica no final do ano letivo e a desistência durante o ano letivo. Ambos significam que “um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência da escola ou... a morte.” (p. 25). Neste contexto específico pode-se só considerar 7 desses casos. Todavia, neste caso particular considerar-se «abandono» quando o aluno deseja a licenciatura e não pode avançar localmente. É então o abandono do projeto de um ciclo desejado de estudos. E assim podemos considerar 5 desses casos (abandono).

Relembra-se aqui, que só a partir de 2012 há licenciaturas na província. Deste modo, para continuar os estudos após o bacharelato, ao nível da licenciatura, os indivíduos teriam de deslocar-se para outra província ou para o exterior do país. Esta realidade está exemplificada nas respostas, pela frequência de ocorrência e pelo sexo/género, sobre o motivo de interrupção dos estudos «porque o fez?» no quadro seguinte (Quadro 52):

Quadro 52. Motivo de Interrupção dos Estudos.

MOTIVO DE INTERRUPTÃO	MULHERES	HOMENS
Não haver continuidade na Província	f=1	f=3
Motivos laborais (incompatibilidade emprego/estudo)	f=0	f=3
Motivos financeiros	f=3	f=0
Motivos de saúde	f=2	f=0
<b>Total de entrevistados</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

Nota: f= frequência.

Fonte: respostas às entrevistas.

Pelo quadro verifica-se que quatro dos entrevistados apontam o motivo acima mencionado (não haver continuidade na província). Eis dois extratos dessas entrevistas que apontam essa causa:

“Não tive condições para estudar fora da província.” (E-1).

“O curso ia só até ao bacharelato e no país não havia outra instituição com o mesmo curso ao nível da licenciatura” (E-4).

Outros motivos foram apontados. Os laborais pelos homens, exemplo: “sou militar, tive que interromper os estudos por causa da guerra, depois não havia curso na área de que

gostava. Assim que apareceu Biologia Marinha candidatei-me em 2012 para dar seguimento.” (E-3). Este extrato evidencia o aspeto, já mencionado no subponto anterior, de que a guerra levou a que a maioria dos homens interrompesse os seus estudos.

Entretanto, as mulheres apontaram as razões financeiras e de saúde. Aliás, as dificuldades financeiras e os problemas de saúde são apresentados pelo GAP (1990) no perfil do aluno em risco de abandono escolar. Exemplos destes problemas: “em 2008 interrompi por motivos de saúde, depois em 2010 por falta de continuidade do bacharelato e também por doença.” (E-2); “não conseguia pagar as propinas.” (E-7).

A maior parte dos entrevistados (8) passou entre 1 a 2 anos sem estudar, mas três destes estiveram 3 anos sem o fazer, como demonstrado no quadro baixo (Quadro 53):

Quadro 53. Período Sem Estudar.

Tempo sem estudar	Entrevistados
1 ano	f=4
2 anos	f=4
3 anos	f=3
4 anos	f=1

Nota: f= frequência.

Fonte: Respostas às Entrevistas.

O impacto deste tempo de interrupção foi diferente no grupo de entrevistados, conforme se vê a seguir.

#### • Impacto da Interrupção

Questionados sobre «que impacto teve [esta interrupção] na sua vida?», esse foi considerado negativo por 10 entrevistados, porém 2 destes consideraram-no positivo. Esta perceção de positividade/negatividade do impacto da interrupção dos estudos (abandono/desistência) na vida dos estudantes teve como base os fatores/causas listados abaixo por ordem de importância dada pelos estudantes:

##### - Impacto negativo:

- ✓ Perda de promoção laboral e consequente perda de oportunidade de subida salarial;
- ✓ Dano no ritmo de estudo;
- ✓ Formação académica incompleta;
- ✓ Atraso na formação;
- ✓ Quebra da vontade de estudar.

Exemplo de resposta nesse âmbito: “as consequências foram negativas, porque não fui promovida e o meu salário não é suficiente. Neste momento tenho dois filhos na faculdade.” (E-1).

- Impacto positivo:

- ✓ Inserção no mundo de trabalho;
- ✓ Casamento e constituição de família.

Houve dois entrevistados que responderam o impacto ter sido positivo, justificam: (1) “Durante esse período consegui um emprego e pude organizar a minha vida: casar e ter um filho! (Voz feliz).” (E-11); (2) “Consegui pela primeira vez um bom emprego! (Riso).” (E-12).

• **Reingresso aos Estudos**

Foram apontados vários motivos para o reingresso aos estudos, os principais mencionados são apresentados no quadro abaixo (Quadro 54):

Quadro 54. Principais Motivos de Reingresso

Motivos Principais de Reingresso	Mulheres	Homens
Dar continuidade aos estudos de licenciatura na Província	f=4	f=0
Necessidade de conhecimentos específicos	f=1	f=0
Exigências laborais	f=0	f=1
Melhorar currículo	f=0	f=3
Continuar estudos (de forma generalizada)	f=1	f=2

Nota: f = frequência.

Fonte: respostas às entrevistas.

Dar continuidade aos estudos, ao nível da licenciatura, na província, foi o mais mencionado, pois a abertura de licenciaturas no Namibe proporcionou a desejada continuidade de estudos no local e a redução da deslocação de estudantes e de mão-de-obra especializada. Outros fatores secundários foram também apresentados como motivos de reingresso, diferenciados entre mulheres e homens, estão abaixo listados conforme a ordem em que foram relatados.

- As mulheres mencionaram:

- ✓ Mais reconhecimento social e familiar;
- ✓ Aumento salarial;

- ✓ Mais conhecimento na área de que gostam; e,
- ✓ Motivação extrínseca.

- Os homens mencionaram:

- ✓ Promoção laboral;
- ✓ Especialização na área; e,
- ✓ Mais conhecimento na área de que gostam.

Todas as respostas e fatores supramencionados corroboram as conclusões do estudo de Mendonça e Rocha (2006) de que as perceções e expetativas dos estudantes são diferentes segundo o género/sexo. Seguem-se exemplos dos diferentes motivos do reingresso consoante o sexo:

- Femininos: “foi uma alegria muito grande para mim, quando fomos informados que a ESPtN deixaria de formar só bacharéis e passaria a formar também licenciados (riu), porque muitos colegas tiveram que continuar os seus estudos nas províncias vizinhas, o que era muito dispendioso (sinal de dinheiro com os dedos). Agora havia possibilidade de continuar os estudos na província. Ficou mais fácil o sonho de ser licenciada na província em que vivo (sorriu).” (E-9); “regressei para aumentar o conhecimento e ter um salário aceitável, ou melhor [salário], para ajudar nos gastos.” (E-1).

- Masculinos: “oportunidade de fazer o curso na área que queria. Queria aumentar o nível académico e profissional. Oportunidade de estudar no Namibe, como militar não podia mudar de província, salvo se fosse a serviço e isso é difícil (enfatizou com a entoação a última palavra).” (E-3); “terminar a minha formação, devido à minha responsabilidade social, com o governo e com Angola em geral (ênfase com a voz de orgulho em pronunciar «Angola»)." (E-5).

#### **• Impacto do Reingresso na Vida dos Estudantes**

Foi unânime que o reingresso teve um impacto positivo na vida dos entrevistados. As razões desta positividade foram variadas e encontraram-se no quadro que se segue (Quadro 55):

Quadro 55. Razões da Positividade.

Homens	Mulheres
Mais conhecimento (f=2)	Mais motivação e incentivo de vida
Mais reconhecimento social	Expetativas de mudança de vida
Desejo de terminar os estudos na Província	Voltar ao ritmo de estudo
Autorealização (f=2)	(3 mulheres silenciaram-se, não justificaram a positividade) <sup>199</sup>

Nota: f= frequência.

Fonte: respostas às entrevistas.

Exemplo de resposta das razões apresentadas no quadro:

“O reingresso teve um impacto positivo, pois dei continuidade aos estudos e estou a concluir a licenciatura (riu). Sinto-me melhor comigo mesmo e estou mais pronto para a especialidade, consigo desempenhar melhor as funções profissionais. Fui promovido e graduado, o nível de escolaridade conta (sorriso). Os meus estudos ajudam-me na interpretação das matérias militares, pois se usa aí linguagem mais académica. A minha família e a sociedade vêem-me com outros olhos e até pedem ajuda, esclarecimentos, em várias áreas e na minha área de estudo também. Tenho filhos, quero ser inspiração para eles e para a mulher, também para irmãos estudarem.” (E-3).

O reconhecimento social, mencionado em várias respostas, assim como o reconhecimento familiar, remete para a pirâmide de necessidades de Maslow em que surgem as necessidades de *Estima*, nomeadamente as de aprovação social, respeito, *status*, consideração e prestígio. A satisfação destas necessidades aumenta a autoestima e reforça a autoconfiança.

#### • Importância de terminar a licenciatura

Retoma-se que a perceção é a lente pela qual uma pessoa vê o mundo exterior que o cerca e o decifra do seu próprio modo. Portanto, cada indivíduo tem um sistema cognitivo próprio, as suas perceções e motivações. São as perceções de cada um sobre a importância de uma licenciatura que se questiona. Sobre a questão «porque é importante para si terminar uma licenciatura?» as respostas foram agrupadas, segundo a frequência da sua ocorrência, assim como na percentagem das respostas onde estas aparecem, nas categorias abaixo demonstradas (Quadro 56):

<sup>199</sup> Muitas mulheres devido a motivos étnicos e culturais recusam-se a responder questões que julgam precisar de autorização dos maridos, chefes étnicos ou líderes religiosos, não foi comprovado que foram esses os motivos da não justificação da resposta, mas para manter-se o bom ambiente e a fluidez da entrevista, não foi feita pressão no momento do silêncio.

Quadro 56. Importância de Terminar a Licenciatura.

Importância de Terminar a Licenciatura	Mulheres	Homens	Total
Motivos Laborais (58%)	03	04	<b>f=7</b>
Motivos Patriotas (50%)	04	02	<b>f=6</b>
Motivos Pessoais (33%)	02	02	<b>f=4</b>
Motivos Sociais (25%)	00	03	<b>f=3</b>

Nota: f= frequência

Fonte: respostas às entrevistas.

Os motivos laborais foram indicados por 58% dos entrevistados, e tal como foi anteriormente referido, em Angola a licenciatura abre muitas portas no mundo laboral e é também base para a promoção de categoria e consequentemente aumento de salário.

Essa importância (em terminar a licenciatura) está dividida em outros motivos que levam a finalizar a licenciatura e são ilustrados no gráfico que se segue (Gráfico 23):

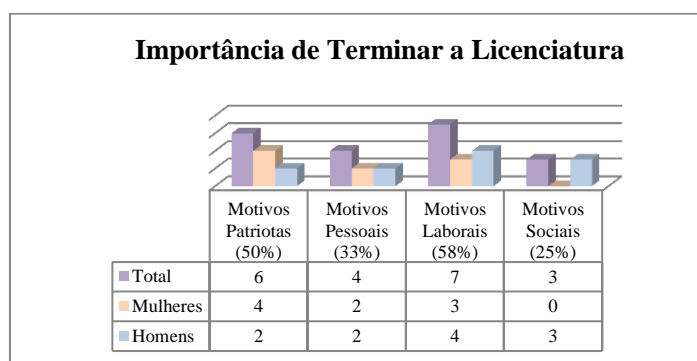


Gráfico 23: Importância de Terminar a Licenciatura.

A partir das respostas às entrevistas.

A seguir aos motivos laborais, 50% dos entrevistados, referiram motivos patriotas. É importante voltar a referir que entre as características de um país pós-conflito, como no caso de Angola, há (1) um hiperpatriotismo; (2) uma euforia cívica; (3) criação de expectativas que nem sempre se realizam; entre outras. As mulheres focaram mais do que os homens este aspeto patriótico, exemplos femininos:

“Contributo pessoal ao país e à comunidade, melhorar o país!” (E-2).

“É importante, porque quanto mais formada melhor para mim e para o país, é mais uma licenciada para contribuir (para o país).” (E-1).

Exemplo masculino:

“Angola precisa dos seus melhores filhos, e estes devem ser preparados do ponto de vista académico para enfrentar os desafios do futuro, e esta responsabilidade é das nossas Instituições de Ensino Superior (reforçou com pausas) e a entrega pessoal de cada um de nós, por este motivo e outros motivos pretendo terminar a minha licenciatura.” (E-5).

Recorda-se aqui que a anterior Lei Geral do Trabalho<sup>200</sup>, afirmava “todo o cidadão com idade e aptidão física e mental para o trabalho, tem o dever de trabalhar com eficiência, disciplina e dignidade para o desenvolvimento do País.” (Dever Social do Trabalhador, artigo 3º, p.6). Este artigo mostrava que desde o berço da nação o desenvolvimento nacional é de suma-importância e o cidadão tem o dever de trabalhar para realizar esse objetivo.

Apesar da legislação vigente<sup>201</sup> omitir essa última parte e simplificar o conteúdo, este dever de contribuição para o desenvolvimento continua presente na vida dos cidadãos desde a infância, sendo incorporado desde cedo na vida do angolano pelos vários atores educativos, culturais e legislativos. Uma vez que, no mesmo artigo da presente legislação, é dito que de acordo com a idade e maturidade, a criança deve colocar as suas aptidões físico-intelectuais ao “serviço da nação.”<sup>202</sup>

Os motivos sociais são mencionados por 25% dos entrevistados, contudo são apenas os homens que o mencionam, exemplo: “Terminar uma licenciatura permite ter mais reconhecimento social” (E-12). Neste tecido específico, é muito importante ter reconhecimento social, especialmente para o homem, pois o nível de reconhecimento é que vai determinar o número de mulheres/famílias; a facilidade de fazer negócios; um cargo em determinada empresa, associação/instituição ou coletividade religiosa; um emprego para a família direta; influência em decisões sociais e familiares; relacionamento com as autoridades étnicas (como os Sobas); acesso a certos serviços, eventos e privilégios, etc.

Os resultados acima (Quadro 56 e Gráfico 23) confirmam que as perceções dos estudantes finalistas diferenciam-se conforme a fase em que estes se encontram, neste caso reingresso e saída na licenciatura, e segundo o sexo.

---

<sup>200</sup> Lei 6/81 de 24 de agosto, definida e aprovada pelo I Congresso do MPLA.

<sup>201</sup> Lei nº2/00 de 11 de fevereiro, no ponto dois do 3º artigo (Direito ao Trabalho): “o direito ao trabalho é inseparável do dever de trabalhar, excepto para aqueles que sofram diminuição de capacidade por razões de idade, doença ou invalidez.” (p. 16).

<sup>202</sup> Artigo 3º (Direito ao trabalho) da Lei Geral do Trabalho. Lei nº2/00 de 11 de fevereiro. (p.16).



### • Apoio da ESPtN no Processo do Aluno

O apoio institucional é importante durante todo o processo de reingresso e finalização dos estudos e prevenção do abandono. Por isso, foi relevante interrogar sobre o apoio que a instituição prestou a estes estudantes, durante o seu processo nestas várias fases da vida académica. A questão foi «no seu processo de saída, reingresso e finalização dos estudos, teve apoio da ESPtN?» As respostas estão colocadas consoante o curso no quadro abaixo (Quadro 57):

Quadro 57. Apoio da ESPtN no Processo.

CURSO	Apoio Institucional	
	Não	Sim
Ambiente	f=4	f=0
Contabilidade e Gestão	f=1	f=3
Biologia Marinha	f=1	f=3
<b>Total</b>	f=6	f=6

Nota: f = frequência.

Fonte: Respostas às Entrevistas.

Os resultados do quadro acima mostram que metade dos estudantes afirmam ter tido apoio e outra metade não. Interessante referir que também no estudo de Gonçalves (2011) 50% da amostra diz o apoio institucional ter sido positivo e outros 50% ter sido negativo.

Ao analisarmos mais de perto estas respostas, os estudantes do curso de Ambiente declaram não ter tido apoio institucional, como já anteriormente dito, o Departamento de Ambiente tem revelado algumas dificuldades internas, sobre as quais não é propósito deste estudo referi-las. Enquanto que nos outros dois cursos apenas um estudante afirma não ter tido esse apoio.

Salienta-se, mais uma vez, que não existem serviços de apoio ao discente nesta instituição como recomendado no estudo de Almeida (2002) e também no de Bardagi e Hutz (2009). Estes derradeiros pesquisadores explanam que para a permanência e também satisfação do discente, esses serviços são uma estratégia de “oferecer intervenção preventiva ou, se isso não for possível, remedia para lidar com as questões de carreira e bem-estar psicológico dos alunos” (para. 29).

Sobre a questão “Que papel esta desempenhou no processo?» as respostas, segundo o curso, estão no quadro abaixo (Quadro 58):

Quadro 58. Papel da Instituição no Processo.

<b>Papel da ESPtN no Processo</b>		
<b>CURSO</b>	<b>Nenhum</b>	<b>Diversos</b>
Ambiente	f=4	f=0
Contabilidade e Gestão	f=1	f=3
Biologia Marina	f=1	f=3
Total	f=6	f=6

Nota: f= frequência.

Fonte: Respostas às Entrevistas.

Obviamente, as respostas espelham a realidade no quadro anterior sobre o apoio, pois se não tiveram apoio institucional, a instituição não teve qualquer papel no processo. No entanto, aqueles que tiveram esse apoio revelam que este foi diversificado, embora todos envolvam os professores. Isto corrobora a conclusão de Oliveira et al. (2014) que o papel do docente não se limita ao ensino teórico e técnico da sua profissão. Para além dos professores há outros elementos mencionados:

- Contabilidade e Gestão

- ✓ Informação pelos docentes (E-11);
- ✓ Explicações e apoio pedagógico (E-9);
- ✓ Apoio de professores e de bibliografia na Biblioteca (E-10).

- Biologia Marinha

- ✓ Direção da escola e professores, bibliografia (E-3);
- ✓ Apoio dos professores nas provas/testes (E-2);
- ✓ Departamento (E-1).

• **Avaliação da Contribuição da ESPtN no Namibe**

Na questão sobre a avaliação que o estudante faz da contribuição da ESPtN para o desenvolvimento do Namibe, as respostas foram díspares, como se vê no quadro que se segue (Quadro 59):

Quadro 59. Contribuição da ESPtN no Namibe.

<b>CONTRIBUIÇÃO PARA A PROVÍNCIA</b>		
<b>CURSO</b>	<b>Fraca</b>	<b>Positiva</b>
Ambiente	f=3	f=1
Contabilidade e Gestão	f=0	f=4
Biologia Marina	f=0	f=4
<b>Total</b>	f=3	f=9

Nota: f= frequência.

Fonte: Respostas às Entrevistas.

Com exceção a uma estudante de Ambiente, todos os outros estudantes desse curso e os restantes qualificaram negativamente a contribuição da Instituição no local. Exemplo de resposta: “contribuição muito insignificante. Porque nunca tomei conhecimento de um projeto da instituição virado ou dirigido aos Órgãos da Administração do Estado que tanto clamam por soluções sociais, como por exemplo, a problemática do combate ao lixo, desertificação e consciencialização do cidadão que tem que ter em relação ao meio. A instituição perde muito em não fazer esta interação.” (E-5). A avaliação positiva “boa” foi explicada por a instituição “já mostra e vai mostrar como cuidar do ambiente.” (E-7).

Como se pode constatar no quadro acima, as restantes respostas mostram uma avaliação positiva. Exemplos dessas respostas:

“Desde que esta escola abriu ela permitiu a continuidade dos estudos, ajudou e ajuda a promoção de muitos finalistas nos seus locais de trabalho. Evitou a migração para outras províncias. Os primeiros bacharéis tiveram logo êxito profissional ou entraram no mercado de trabalho. Agora já há muitos bacharéis e isso dificulta o acesso aos locais de trabalho. Já não se sobe só pelos estudos, agora envolve também avaliação de desempenho e tempo de serviço, a licenciatura ajuda.” (E-1).

“Contribuiu muito, principalmente na área da pesca, por o Namibe ser uma cidade pesqueira. [A ESPtN] Forma profissionais na área, que aprendem sobre tempo e época de pescado, assim há mais pescado, logo há melhoria na economia local e desenvolvimento, melhora também a área turística.” (E-2).

“Na área da pesca a província tem os seus quadros formados aqui e isso é positivo para o seu desenvolvimento. Dos funcionários bancários 90% são ou foram formados na ESPtN” (E-4).<sup>203</sup>

“Foi muito importante à abertura para reter a mão-de-obra e especializá-la e parar a migração.” (E-3).

“Capacita jovens para o empreendedorismo, também dá formações fora dos cursos, de curta duração, com vista a melhorar o desempenho destes.” (E-10).

---

<sup>203</sup> É pertinente referir que os funcionários do setor bancário no Namibe tinham baixa escolaridade antes da abertura desta Instituição e agora tudo mudou, pois, os cursos ajudaram a elevar o grau académico e os conhecimentos desses funcionários, especialmente o de Contabilidade e Gestão.

Algumas destas contribuições já foram mencionadas neste trabalho (ver ponto 5.1.), as que aqui se acrescentam como o empreendedorismo, mostra que a sua contribuição vai para além do que a própria ESPtN divulga e este estudo pode divulgar este aspeto, assim como o que esta IES tem a melhorar como surge em seguida.

#### • **Melhoramento da Contribuição**

Os estudantes, para além de avaliar a contribuição da ESPtN no local, foram inquiridos sobre o que esta instituição podia fazer para melhorá-la. As respostas estão no quadro abaixo (Quadro 60):

Quadro 60. Como Melhorar a Contribuição da ESPtN.

CURSO	SUGESTÕES
Biologia Marinha	Mais acesso aos locais de emprego. (E-1) Encaminhar os técnicos para as áreas em que se formaram, para terem emprego na área que estudaram. (E-2) Mais prática, melhores laboratórios, evitar o abandono. (E-3) Apostar mais na prática, apetrechar laboratórios e criar mais cooperação com instituições da mesma especialidade, nacionais e internacionais. (E-5)
Engenharia do Ambiente	Interação com os órgãos locais do Estado nos projetos governamentais e de outros parceiros. (E-5) Mais reuniões, mais atividade social, mais intercâmbio com a sociedade. (E-6) Incentivar os estudantes a organizar campanha de limpeza e plantação de árvores. (E-7) Mais palestras e mais trabalho de campo ligado ao ambiente. Mais trabalho interno. (E-8)
Contabilidade e Gestão	Capacitar e selecionar melhor os professores. (E-9) Aumentar o n.º de cursos e as bolsas internas. (E-10) Apostar mais na qualidade de professores e estudantes. A qualidade dos estudantes que põe no mercado, porque são eles que dão qualidade à Província. (E-11) Colaborar e interagir com outras instituições de interesse para os estudantes. (E-12)

Fonte: Respostas às Entrevistas.

Exemplo de resposta completa:

“Para melhorar [a ESPtN] deve ter aulas práticas, melhores laboratórios e mais equipados, e professores mais qualificados. Fazer seminários com temas que a população conheça os benefícios. Antes das candidaturas divulgarem mais os cursos, os programas dos cursos, para as pessoas saberem de que curso se trata, para evitar escolher mal a área. Evita o abandono por descontentamento dos assuntos do curso e abandono por matérias difíceis.” (E-3).

Este último extrato aponta um modo de prevenir o abandono, e o já mencionado desfasamento entre o curso desejado e o frequentado, que é a divulgação do curso e do seu

programa, no período precedente às candidaturas académicas. Aspeto a ser apreciado pela ESPtN na angariação dos estudantes nomeadamente nas escolas do Médio.

Conforme os resultados acima (Quadro 59 e 60) pode-se confirmar que as perceções dos estudantes diferenciam-se conforme a fase em que este se encontra, neste caso no reingresso e saída na licenciatura, segundo o curso e o sexo (Gráfico 23).

- **Expetativas de Fim de Curso**

Reforça-se o pensamento de Lazarus<sup>204</sup> quando afirma que as expetativas do indivíduo podem ser vistas como desafios se forem positivas ou como ameaças se forem negativas. A perceção que o indivíduo tem dessa realidade é que determina se é um desafio ou uma ameaça. Os resultados podem ser de alívio ou desilusão dependendo se as expetativas se confirmem ou não.

As expetativas de fim de curso foram inquiridas na questão «o que espera que aconteça na sua vida agora que termina/ou a licenciatura?». As respostas focaram vários aspetos mostrando ser do tipo «expetativas de resultados» ou «outcome expectancy». Em todos os cursos foi focada a promoção profissional e salarial, aliás, foi mencionada por todos os do curso de Ambiente; no curso de Biologia apenas uma mulher não o mencionou e no curso de Contabilidade este aspeto foi mencionado por um homem e uma mulher.

Exemplo de respostas: “Promoção e mudança de cargo” (E-6); “Espero ser promovida como licenciada” (E-1); “Não vai ajudar na profissão, porque a área não é a mesma, mas espero promoção devido ao grau académico” (E-2); “Melhorar as condições familiares com um salário mais alto. (ênfatisou com a entoação o *salário mais alto*).” (E-4).

Como várias vezes foi referido, em Angola a licenciatura abre portas no mundo de emprego e oportunidades de promoção laboral, mesmo que o curso não seja na área de emprego conta como grau académico numa situação promocional. Tal como nos resultados da pesquisa de Kandiro e Mawer (2013), que inclui um estudo sobre as expetativas laborais «future focus», aqui os estudantes também esperam que o curso contribua para aumentar a perspetiva de carreira, assim como para um emprego/carreira de realce.

---

<sup>204</sup> Lazarus, A.M. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present and Future. *Psychosomatic Medicine* 55: 234-247. Citado por Mora, V.R.H. & Herrera, R.L. (2004). Exigências académicas y estres en las carreras de la facultade de medicina de la Universidade Astral de Chile. *Estudos Pedagógicos*, 30, pp.39-59. Acedido a 25/08/2014 em: [www.scielo.cl/scielo.php?pid=so718-07052004000100003&script=sci\\_arttex&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=so718-07052004000100003&script=sci_arttex&tlng=pt).

Corrobora-se aqui que as expetativas variavam quanto ao curso frequentado, conforme confirmado num estudo de Mora e Herrera (2004). E também variam conforme o «sexo», pois, embora no curso de ambiente seja comum a expetativa da promoção laboral, o curso de Contabilidade (com exceção de um homem) todos focaram a contribuição para o país, em especial a província. Esta também foi mencionada por uma mulher do Ambiente e um homem de Biologia. Mais uma vez é revelado o hiperpatrotismo característico dos países pós-conflito. Exemplos:

“Terminada a licenciatura espero mostrar tudo o que aprendi para o engrandecimento da província.” (E-11).

“Contribuir para o desenvolvimento da província no campo da docência. Fazer investigação científica.” (E-4).

“Contribuir para o desenvolvimento da província e do país.” (E-10)

Em Biologia Marinha todos os elementos (excetuando um homem) e 2 de Contabilidade e Gestão (um homem e uma mulher), apresentam como expetativas o reconhecimento social e o reconhecimento familiar. Exemplo: “espero ser reconhecida pela sociedade” (E-1); “ter reconhecimento social e familiar.” (E-3 e E-11). Ambas as mulheres de Contabilidade e um homem de Biologia Marinha focam a expetativa de ser exemplo para outros: “Exemplo para os filhos e familiares” (E-9); “Parecer um espelho, um exemplo, para os mais novos.” (E-4).

Curiosamente, não foi assim no Ambiente, pois apesar de haver muitos problemas ambientais locais não existem ainda muitas saídas profissionais nessa área na província, e talvez por isso o nível de reconhecimento social e familiar é menos expetado nestes finalistas pela aparente «menos valorização social e laboral» do curso.

Há outras expetativas mencionadas que não são comuns a todos os cursos, e diferentes na variável «sexo», e que foram menos salientadas, todavia estas são importantes aludir e encontram-se abaixo listadas por frequência de referência:

- ✓ Pôr em prática o que aprendeu (2 homens de Contabilidade e 2 mulheres de Ambiente)
- ✓ Autorealização (1 homem e 1 mulher de Biologia);
- ✓ Novas oportunidades de trabalho (2 homens de Contabilidade);
- ✓ Continuar a estudar (2 mulheres de Contabilidade e 2 homens de Biologia).

Este último item tem como possível justificação a recém-divulgação da abertura de Mestrados destas especialidades, nomeadamente no Lubango o de Contabilidade, e, no estrangeiro, especialmente no Paraguai<sup>205</sup>, o de Biologia.

Não foi objetivo de esta pesquisa generalizar os resultados das entrevistas para todas as condições de abandono ou desistência e a todos os tipos de estudantes que tenham vivido esta realidade. Foi apenas uma abordagem panorâmica na área. Deste modo, o abandono e desistência ainda é um campo fértil de investigação nesta instituição e em outras IES angolanas, para uma melhor compreensão deste fenómeno a nível nacional.

#### 7.4. TRIANGULAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A triangulação “consiste em combinar duas ou mais (...) fontes de dados (...) ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar.” (Coutinho, 2011, p. 208).

Nesta pesquisa a triangulação é metodológica, em que “para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador faz (...) múltiplas combinações metodológicas (aplicação de um questionário e de uma entrevista semi-estruturada, etc.).” (Coutinho, 2011, p. 208). Neste caso foram usados grupos focais, questionário e entrevistas semiestruturadas. A triangulação faz-se numa inter-relação dos resultados obtidos nesses três tipos de métodos empíricos procurando garantir a consistência dos resultados globais e aumentar a confiança nas interpretações feitas.

Esta pesquisa procura responder à questão «Quais são as expetativas e as perceções académicas dos estudantes da Escola Superior Politécnica do Namibe (na fase de entrada, reingresso e saída da licenciatura e segundo o ano, sexo, curso e regime)?». De seguida, pela triangulação procura-se apresentar os resultados para a resposta a esta questão.

##### 7.4.1. Expetativas

As expetativas dos estudantes foram questionadas pelas três técnicas empíricas e cumpre a primeira fase da investigação cujo objetivo geral que é (1) Conhecer as expetativas

---

<sup>205</sup> Este país criou várias facilidades para estudantes angolanos nos estudos de pós-graduação, entre elas estão turmas lecionadas em língua portuguesa, menos tempo presencial e menores custos do que em outros países.

académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez e que concluem a licenciatura. E parte da terceira fase que é (3) Identificar as expetativas (...) dos estudantes finalistas (após o 4º ano curricular), que tenham abandonado os estudos e retomado. O objetivo específico correspondente é: (1.1.) Analisar as variáveis: ano, sexo, regime e curso, nas expetativas académicas.

1- Sobre as expetativas analisou-se a variável «ano» e comprova-se que as expetativas diferenciam-se conforme a fase em que o aluno se encontra, entrada e saída, e **segundo o ano**, porque:

(1) Verifica-se uma diferença na variável «ano» quanto às expetativas de benefício da licenciatura:

Os resultados através dos grupos focais revelam que: (i) o reconhecimento social aparece em primeiro lugar na importância do Ensino Superior e nas expetativas nos estudantes do 1º ano, no entanto para os estudantes do 4º ano o reconhecimento é mais desvalorizando, não aparecendo como prioritário e surgindo no final das expetativas destes; (ii) no 4º ano a aplicação de conhecimentos do curso surge em primeiro lugar (no 1º grupo), todavia surge como última expetativa nos estudantes do 1º ano (ver Quadro12).

(2) Verifica uma diferença na variável «ano» quanto às expetativas académicas no início e no percurso académico:

Pelas respostas aos questionários verifica-se que os estudantes do 1º ano tinham «algumas expetativas» na entrada, apenas em segundo lugar surge «tinha bastantes» (ver Quadro 41). Por ser um país pós-conflito, pela característica de euforia cívica, esperava-se expetativas elevadas no início da vida académica. O resultado de «algumas expetativas» talvez tenha sido causado pela crise económica que o país atravessa. Também os estudantes do 4º ano tinham algumas expetativas na entrada da universidade (ver Quadro 42), justificado possivelmente com a entrada destes no ano inicial das licenciaturas. Estes resultados não corroboram os de outros estudos realizados (Soares & Almeida, 2002; Mendonça & Rocha, 2006; e, Kandiro & Mawer, 2013), que concluem que os estudantes entram na universidade com muito entusiasmo.



Pelos grupos focais verifica-se que as expetativas dos estudantes do 4.º ano no início da vida académica eram variadas (ver Quadro 15), mas mais ligadas à parte pedagógica e cognitiva. Em comum, no 1º ano e no 4º ano, surge a expetativa de reconhecimento social.

As expetativas do 1º ano (ver Quadro 14) no percurso académico estão ligadas a uma vida académica com sucesso: inserção académica, conhecimentos e o êxito académico. No percurso, são as de reconhecimento social, o que corresponde à primazia dada por estes às «expetativas de benefícios da licenciatura», acima demonstrada.

(3) Verifica-se uma diferença na variável «ano», quanto às expetativas académicas no final:

As expetativas do 1º ano sobre o final da vida académica, são as de reconhecimento social e estão também conectadas com a inserção laboral (ver Quadro 14). Outra expetativa final é a contribuição social, que já havia surgido nas «expetativas de benefícios da licenciatura». Os resultados acima descritos não estão longe dos encontrados no estudo de Araújo et al. (2014) em que as áreas mais expetadas foram o desenvolvimento pessoal e social e a formação para o emprego.

Estes resultados também vão de encontro aos dos estudantes do 4º ano, quanto às expetativas no final do curso (ver Quadro 15), pois estas estão ligadas ao desenvolvimento pessoal, como o sentimento de autorealização (1ª resposta do 1º grupo), e o desenvolvimento social, como o reconhecimento social (1ª resposta do 2º grupo). Estes, seguidos da parte ligada ao emprego, como o reconhecimento laboral; à subida na categoria salarial; ter um emprego na área do curso e/ou bem remunerado; e, pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

As expetativas dos estudantes finalistas no final da licenciatura, reveladas nas entrevistas, tal como as dos estudantes do 1º ano, estão ligadas à parte laboral, pois são a promoção profissional e salarial, tal como nos resultados da pesquisa de Kandiro e Mawer (2013) e são similares a algumas do 4º ano nessa área.

Aos resultados acima obtidos pelos grupos focais juntam-se os do questionário em que se verifica uma evolução positiva e crescente quanto às expetativas do 4º ano, entre a entrada e a saída da licenciatura. Na saída, os estudantes têm mais expetativas do que quando entraram, estes saem «com bastantes» expetativas da universidade (ver Quadro 42 e Gráfico 20). Estes resultados, sobre os quais já foram acima apresentadas possíveis causas, refutam os

dos estudos mencionados na Parte I desta pesquisa: «Enquadramentos e Percursos Teóricos», pois nestes os estudantes saíam com menos expetativas. Por exemplo, na pesquisa de Igue, Bariani e Milanesi (2008) os resultados revelam que há diferença entre as expetativas no primeiro e quinto ano e que estas vão sendo já frustradas no primeiro ano.

2- Sobre as expetativas analisaram-se as variáveis «sexo» e «regime» e comprova-se que as expetativas se diferenciam conforme a fase em que o aluno se encontra, entrada e saída, **e segundo o sexo e o regime**, porque:

Na área das motivações dos estudantes, a automotivação é apontada como principal nos grupos focais, em relação ao 4º ano (ver Quadro 13). Nos questionários aparece esta motivação, colocada como «razões de ingresso», em primeiro lugar, em ambos os anos e isto, em homens e mulheres (ver Quadro 34). Almeida (2002) revela que a motivação intrínseca é essencial para o sucesso académico. Este resultado conduz aos motivadores de base cognitiva mencionados em Bandura (1991), que defendem que as pessoas automotivam-se e conduzem as suas ações de modo antecipado, pelo exercício da previsão - base da teoria «expetativa-valor».

Nos grupos focais, como expetativa final referiu-se a constituição de família tanto no 1º ano como no 4º ano (ver Quadro 14 e Quadro 18 respetivamente), mas esta foi apenas mencionada pelos homens nos questionários (ver Quadro 39 e Gráfico 18). As mulheres têm também a expetativa de mostrar a sua capacidade em terminar uma licenciatura e a trabalhar em áreas até agora vedadas a este sexo (ver Quadro 18), por isso têm expetativas mais elevadas. Ser docente na instituição, foi uma expetativa focada pelos homens do 4º ano (ver Quadro 18).

Outras diferenças entre os sexos surgem nas respostas aos questionários sobre a utilidade do curso (ver Quadro 39 e Gráfico 18) em que as mulheres, mais do que os homens, esperam que o curso sirva para ter «bom/melhor salário». Em contrapartida, tal como acima referido, os homens esperam muito mais, do que as mulheres, «criar condições para constituir família» do que as mulheres. As mulheres, esperam mais que o curso lhes sirva para mostrar as suas capacidades, do que os homens. Por sua vez, os homens esperam mais o reconhecimento social e a inserção no mundo do trabalho, do que as mulheres. Estes dados não são de estranhar, pois os homens são os que mais estão à procura de emprego (ver Quadro 31 e Gráfico 12).

Tal como referido sobre as expetativas na entrada (Quadro 41), todos os estudantes do 1º ano, tanto os estudantes do Reg como do PL, do sexo masculino, como do sexo feminino, estão equilibrados em «tinha algumas», em segundo lugar surge «tinha bastantes». As mulheres do 1º ano no regime Reg, e do 4º ano na entrada e saída da licenciatura, têm mais expetativas do que os homens, corroborando os resultados da investigação de Mendonça e Rocha (2006), que revelou que as alunas têm expetativas mais altas que os alunos.

No caso do presente estudo as causas podem ter a ver com a história do país, em que durante a guerra as mulheres desenvolveram mais as competências profissionais estando na retaguarda e os homens nas batalhas e limitados em avançar na escolaridade.

No entanto, isso não se verifica no regime PL do 1º ano, onde são os homens que têm mais expetativas comparativamente às mulheres, pois são estes que procuram mais emprego e promoção laboral. Nos estudantes finalistas não há muita diferença entre os sexos, onde os aspetos laborais foram mais focados como expetativa final, porquanto para os licenciados há muitas oportunidades no Namibe e a nível nacional.

3- Sobre as expetativas analisou-se a variável «curso» e comprova-se que as expetativas se diferenciam conforme a fase em que o aluno se encontra, entrada e saída, e **segundo o curso**, porque:

As expetativas sobre o curso são diferentes por curso frequentado (ver Quadro 39 e Gráfico 18) e embora «ter conhecimento na área» é a expetativa maior sobre a utilidade do curso em todos os cursos, a segunda expetativa já diferencia, pois que em Contabilidade esta é a «inserção no mundo de trabalho», assim como em Biologia. Em Biologia, no segundo lugar aparece, *ex aequo*, «mostrar as minhas capacidades», que também surge nessa posição em Ambiente. A «inserção no mundo do trabalho» apenas aparece em quarto lugar, nas escolhas dos estudantes de Ambiente, revelando assim que os estudantes dos outros cursos têm expetativas mais elevadas nessa área, pois para este curso ainda não existem muitas saídas laborais na província.

O reconhecimento social ocupa a terceira posição em todos os cursos. Mostrando a importância deste, já referida em vários pontos deste trabalho, neste específico tecido social e cultural. O «reconhecimento familiar» é a expetativa de utilidade mais baixa do curso em Contabilidade e Biologia, ocupando o último lugar. É igualmente baixo, penúltimo lugar, em

Ambiente. Neste curso a última posição é dada ao «reconhecimento no emprego», pois há a expectativa de promoções na categoria laboral e na área salarial.

Nas entrevistas, o reconhecimento social e o reconhecimento familiar não foram apresentados como expectativa no curso de Ambiente, talvez pela menor valorização desta saída profissional. Neste curso foi comum a expectativa da promoção laboral, pois pode-se subir de categoria apenas pelo facto de possuir um grau académico. No curso de Contabilidade (com exceção de um homem) todos focaram a contribuição para o país, em especial a província, reforçando a aplicabilidade do dever de todo o angolano de contribuir para o desenvolvimento de Angola.

Corrobora-se aqui que as expectativas variavam quanto ao curso frequentado, conforme confirmado num estudo de Mora e Herrera (2004). No geral, 1º e 4º ano e estudantes finalistas, as expectativas são de resultados «outcome expectancy».

#### **7.4.2. Percepções**

Esta investigação é composta por três fases, tal como referido; as percepções fazem parte do 2º e 3º objetivo geral: (2) Verificar as percepções dos estudantes do 1º, 4º ano e finalistas sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura, sobre a Instituição e os fatores/causas por eles atribuídas ao (in)sucesso, abandono e reingresso universitário; e, (3) Identificar as (...) percepções dos estudantes finalistas (após o 4º ano curricular), que tenham abandonado os estudos e retomado.

Os objetivos específicos correspondentes são: (2.1.) Analisar as variáveis: ano, sexo, regime e curso, nas percepções dos estudantes; e, (3.1.) Identificar as percepções dos finalistas sobre fatores de abandono e reingresso (...).

Nos grupos focais, para indagar sobre a percepção da importância do Ensino Superior no país criou-se a questão «Qual a importância de se ter um curso do ensino superior em Angola?». Para interrogar sobre as percepções sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura (e as expectativas quanto à licenciatura), interrogou-se «que benefícios/coisas positivas esperam ter com a licenciatura?».

1- Na parte relativa às percepções sobre a «importância da obtenção do Ensino Superior em Angola», analisou-se a variável «ano» e corrobora-se que as percepções dos estudantes se diferenciam conforme a fase em que o aluno se encontra (entrada, reingresso e saída na licenciatura), **segundo o ano**. Pois:

(1) os resultados (ver Quadro 12), mostram que para os estudantes que ingressam no Ensino Superior, os do 1º ano, a percepção da importância deste nível de ensino está focada no reconhecimento social e este fator é mencionado em 3º lugar no 4º ano (2º grupo). Este resultado leva-nos à hierarquia das necessidades de Maslow nomeadamente «as de estima». Destacam-se aqui as necessidades cuja a sua satisfação aumenta a autoestima e reforçam a autoconfiança, nomeadamente as de aprovação social, respeito, *status*, consideração e prestígio.

Nas percepções nesta área, do 4º ano surge a melhor situação financeira (no 1º lugar do 1º grupo e 2º lugar no 2º grupo), seguida de melhor categoria laboral (1º grupo) e obtenção de conhecimentos (2º grupo). Em Angola, os possuidores de títulos académicos têm facilitada a passagem para o mercado de trabalho, com a garantia de uma melhor categoria e salário;

(2) Nos fatores que levam ao abandono dos estudos, aparecem em comum, nas respostas dos grupos focais dos dois anos em estudo (ver Quadro 19) e nas entrevistas dos finalistas (Quadro 52), os financeiros e os de saúde. Em comum, entre o 4º ano nos grupos focais e os finalistas nas entrevistas, estão os fatores laborais. Todos estes fatores surgem também mencionados pelos estudantes no Seminário do CNE (2002) (ver Quadro 3).

(3) As exigências laborais foram mencionadas, como fatores que levam ao reingresso nos grupos focais, em ambos os anos (ver Quadro 20) e nas entrevistas aos finalistas (ver Quadro 54), pois, o ensino superior, num enquadramento de «antecâmara» para o mundo laboral, é fundamental em termos de capital social (Alves, 2008). A universidade continua a ser a via mais privilegiada para aceder ao mercado de trabalho, apesar de um diploma, já não ser por si só, garante de um emprego melhor remunerado e prestigiante. É ainda uma garantia de qualificação para aceder às profissões denominadas «quadros superiores», ainda com grande prestígio e melhor remuneradas (Martins, 2009).

- Na parte relativa às percepções sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura, analisaram-se as variáveis «ano», «sexo» e «curso» e confirma-se que as percepções dos estudantes diferenciam-se conforme a fase em que o aluno se encontra (entrada, reingresso e saída na licenciatura), **segundo o ano, sexo e curso**. Pois:

A importância de terminar a licenciatura é dada pelos finalistas, de modo geral, por motivos laborais (58%); e, seguidos dos patriotas (50%) (ver Quadro 56). Particularizando os resultados segundo o sexo, são as mulheres que mencionam mais os motivos patriotas e os homens os laborais (ver Gráfico 23). Os motivos laborais surgem, também, nos resultados dos

grupos focais no 4º ano (1º lugar no 2º grupo e 3º lugar no 1º grupo), na percepção da importância do Ensino Superior em Angola.

A utilidade do curso é apresentada na secção das expectativas no questionário, mas também se podem ver como percepções dessa utilidade. Nesta área todos os cursos afirmam ser «ter conhecimento na área» (34%), seguida de «inserção no mundo do trabalho» (14%) (ver Quadro 38 e Gráfico 17). Esses resultados aparecem generalizados, mas ao especializá-los vemos diferença entre os cursos na segunda posição (como supramencionado nas expectativas). Contudo, há novamente equilíbrio na terceira posição em todos os cursos, ocupada pelo reconhecimento social.

Em relação à variável «sexo», nesta área há também diferença (tal como acima mencionado na parte das expectativas) (ver Quadro 39 e Gráfico 18), por exemplo, em que as mulheres esperam, mais do que os homens, que o curso sirva para ter «bom/melhor salário», em contrapartida, tal como acima referido, os homens esperam muito mais «criar condições para constituir família», do que as mulheres. As mulheres esperam mais que o curso lhes sirva para mostrar as suas capacidades, do que os homens.

Em suma, o reconhecimento social, a influência na vida laboral (subida de categoria ou de salário – melhor situação financeira) e o desenvolvimento do país, são os principais elementos apresentados pelos estudantes, sobre o valor da conclusão de uma licenciatura.

Os resultados da triangulação vão de encontro à teoria VIE, que defende que, antes de realizar qualquer esforço para fazer uma tarefa, o indivíduo considera três aspetos: Valência, Instrumentalidade e Expectativa, três forças básicas, na seguinte sequência:

- Expectativa: “Percepção subjetiva de ação-resultado” (Chiavenato 2009, p.138). Convicção do indivíduo em relação à extensão com que o esforço dele produzirá o nível de desempenho requerido;
- Instrumentalidade: revela a avaliação subjetiva do indivíduo em relação à probabilidade de o desempenho requerido levar à satisfação de outros desejos como, por exemplo, a promoção laboral ou subida salarial;
- Valência: refere-se ao valor/importância que o indivíduo atribui aos resultados conseguidos com a consecução de o desempenho requerido. Percepção do indivíduo das recompensas satisficentes na situação.

Estes estudantes da ESPtN revelam que antes de realizarem qualquer esforço para fazer uma tarefa consideram realmente os três aspetos: Valência, Instrumentalidade e Expetativa.

### **Sumário do Capítulo 7: Resultados da Pesquisa**

A recolha de dados empíricos foi feita por três técnicas: grupos focais, usados pesquisa como técnica complementar e o apoio preliminar aos questionários (a segunda técnica), ambas aplicadas aos estudantes do 1º e do 4º ano, e as entrevistas semiestruturadas aos estudantes finalistas.

**Grupos focais** – a finalidade foi o cumprimento da fase 1 desta investigação «identificar as expetativas académicas dos estudantes que ingressam pela 1ª vez e os que concluem a licenciatura»; e da fase 2 «verificar as perceções dos estudantes do 1º e 4º ano sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura, a Instituição e fatores/causas por eles atribuídas ao (in)sucesso, abandono, reingresso». Por esta técnica procurou-se cumprir os objetivos específicos quanto à variável «ano» e, nalguns aspetos, a variável «sexo».

Foram realizados três grupos focais (um com estudantes do 1º ano e 2 com estudantes do 4º ano). Os resultados mostram, que as perceções da importância da licenciatura para os estudantes do 1º ano estão, primordialmente, no reconhecimento social e, nesta posição nos estudantes do 4º ano, está a uma melhor situação financeira, subida de categoria laboral e o desenvolvimento do país.

As expetativas do benefício da licenciatura, para o 1º ano, é o reconhecimento social e para o 4º ano, a aplicação do curso é uma melhor situação financeira, que envolve, também o reconhecimento social. A motivação para a entrada na universidade é sobretudo extrínseca, às relações familiares, no 1º ano, e intrínseca, no 4ºano, a automotivação. A escolha da instituição foi baseada no curso pretendido, para os estudantes do 1º ano, e a falta de alternativa, para os do 4º ano. As razões para a escolha do curso, em ambos os anos, foi a «continuação do Médio».

As expetativas no percurso e no final académico, para os estudantes do 1º ano, centram-se no reconhecimento social. Contudo, em relação aos do 4º ano, na fase inicial estavam conectadas à parte pedagógica e cognitiva e as expetativas finais ligadas à autorealização e ao reconhecimento principalmente social.

Os fatores de abandono, comuns aos dois anos, são os financeiros, laborais, familiares, cognitivos, pessoais, sociais, de sexo/género e de deslocação. Os fatores que levam ao reingresso, segundo os estudantes do 1º ano, é a eliminação do que fez o aluno abandonar e para os do 4º ano, a consciência dos benefícios da licenciatura. Nos fatores de sucesso, são priorizados os aspetos pessoais/psicológicos em ambos os anos, estes são também os capitais fatores de insucesso para o 4º ano. Já para os estudantes do 1º ano os principais são os fatores financeiros.

O **questionário** surge para cumprir a primeira fase, e parte da segunda fase (das três) da investigação: (1) Conhecer as expetativas académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez e os que concluem a licenciatura; (2) Verificar as perceções dos estudantes do 1º e do 4º ano sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura e sobre a Instituição (...). Pelos questionários pretendeu-se também realizar os objetivos específicos analisando as variáveis: «ano», «sexo», «curso» e «regime» nas áreas em estudo.

A construção dos questionários teve apoio de alguns resultados dos grupos focais ,efetuados em fase precedente e foi aplicado à amostra (n=395), com vista ao aprofundamento de certos resultados e à inquirição de outros dados pertinentes para a investigação.

As respostas mais destacadas comprovam que a razão principal de ingresso, em ambos os anos, é intrínseca, neste caso, «por iniciativa minha em continuar os estudos», sendo que mais mulheres escolheram essa opção. Foi «os cursos que oferece», a resposta mais selecionada sobre as razões da escolha da instituição e a «continuidade do Médio», a razão principal para a escolha do curso. Neste último aspeto, as mulheres apresentam a razão «por falta de outra opção na província», com valores mais elevados em relação aos homens.

A primeira expetativa, em todos os cursos, sobre a utilidade do curso é «ter conhecimento na área», quanto à segunda utilidade, esta se diferencia nos cursos (Contabilidade - inserção laboral; Biologia – inserção laboral e mostrar capacidades pessoais; e, Ambiente - mostrar capacidades pessoais), contudo a terceira opção é, novamente, comum a todos e esta é o «reconhecimento social».

Quanto às expetativas do início académico, tanto para os estudantes do 1º ano como para os do 4º ano, estas são medianas e isso não corrobora os estudos apresentados na primeira parte (Soares & Almeida, 2002; Mendonça & Rocha, 2006; e, Kandiro & Mawer, 2013), que mostram que os ingressantes têm expetativas elevadas. As expetativas à saída



também são contrárias em relação aos estudos expostos (por exemplo: Igue, Bariani & Milanesi, 2008), pois os resultados desta investigação mostram que nesta instituição (ESPtN) as expetativas dos estudantes são crescentes e que os estudantes saem com mais expetativas.

Pelas características de um país pós-conflito eram esperadas expetativas elevadas no início de vida académica. No entanto, os resultados revelam expetativas medianas. Estas expetativas (medianas) iniciais do 1º ano podem ser justificadas pela crise que o país atravessa. Em relação às do 4º ano, uma possível causa foi a época em que entraram, em 2012, pois foi o início das licenciaturas na instituição, gerando essa iniciativa mudanças e alguma incerteza. As altas expetativas podem estar ligadas às esperanças gerais de melhoria da crise e abertura de postos de trabalho a nível nacional em 2016.

Na variável «sexo», os resultados da presente pesquisa corroboram, em parte, a investigação de Mendonça e Rocha (2006), que revelou que as alunas do 1º ano têm expetativas mais altas que os estudantes e isso se verifica aqui apenas no regime Reg. No entanto, no regime PL são os homens que têm mais expetativas, comparativamente às mulheres. Este resultado acontece também à saída da licenciatura, isto é, no 4º ano, em que as mulheres desta amostra saem com expetativas mais elevadas do que os homens.

Os resultados podem ser explicados, por serem os estudantes no PL que mais encontram inseridos no mercado de trabalho. No entanto, atualmente e no geral, são os homens que mais procuram emprego, pois, devido à guerra, as mulheres viram mais possibilitada a sua inserção laboral, devido às suas competências, que foram desenvolvendo na retaguarda das batalhas. Durante anos os homens, viram-se, por esse motivo, obrigados a interromper os estudos, e assim ter menos habilitações para o mercado de trabalho, fora da carreira militar.

A respeito das perceções sobre a instituição - sobre o que funciona melhor, pior e o que se pode mudar - as respostas comprovam, em parte, que estas se diferenciam conforme a fase em que o aluno se encontra (entrada... e saída na licenciatura), segundo o ano, curso e regime. No entanto, há pontos comuns nas respostas, (1) sobre o que funciona melhor. As principais referidas são: a Biblioteca; a limpeza; e, a Área Académica. (2) O que funciona pior: o comportamento de alguns professores nacionais; a falta de domínio da língua portuguesa pelos professores cubanos; e, a falta de internet na escola. (3) Nos aspetos a mudar surge, de forma unânime, a formação dos professores; e, a organização da direção da instituição, aparece em todos os cursos, como necessária de sofrer alterações.

Através das **entrevistas** a 12 finalistas, propôs-se identificar as expetativas dos que concluem a licenciatura (parte da fase 1 da investigação), o valor atribuído à conclusão da licenciatura, sobre a Instituição, e sobre os fatores de abandono e reingresso universitário (parte da fase 2) e, também identificar as expetativas e perceções dos estudantes finalistas (após o 4º ano curricular), que tenham abandonado e retomado os estudos (fase 3). Nas entrevistas procurou-se cumprir os objetivos específicos, analisando a influência da variável «sexo», e em alguns aspetos a variável «curso».

Os resultados mostram que um dos aspetos mencionados para o abandono foi a falta de continuação na província, seguido dos motivos laborais, financeiros e saúde. Causando um impacto negativo para dez destes estudantes, como por exemplo, a perda de oportunidade de promoção laboral e consequente perda de subida salarial. Dois estudantes apresentam um impacto positivo, tendo em comum a inserção laboral nesse período. O reingresso surge devido à motivação de continuar os estudos, especialmente na província (este último mencionado pelas mulheres). O impacto do reingresso foi considerado positivo.

A importância de terminar a licenciatura prende-se sobretudo com motivos laborais, mas metade destes estudantes aponta os motivos patriotas aparecendo em segundo lugar nos mais referidos. O apoio institucional no processo de saída, reingresso e finalização é considerado nulo no curso de Ambiente, curso com dificuldades internas, e nos restantes cursos apenas um menciona não ter tido esse apoio. Com a exceção duma estudante de Ambiente, todos os outros elementos desse curso e os restantes entrevistados percecionam e qualificaram positivamente a contribuição da Instituição no Namibe. Todos apresentam várias sugestões para o melhoramento dessa importante contribuição local.

Quanto às expetativas de fim de curso estas são do tipo «expetativas de resultados», pois os estudantes esperam que o curso contribua para aumentar a perspetiva de carreira, assim como para um emprego/carreira de realce, tal como nos resultados da pesquisa de Kandiro e Mawer (2013). Corrobora-se também aqui que as expetativas variavam quanto ao curso frequentado, conforme confirmado num estudo de Mora e Herrera (2004).

Estas variam também segundo o sexo, pois, embora no curso de ambiente seja comum a expetativa da promoção laboral, o curso de Contabilidade (com exceção de um homem) todos focaram a contribuição para o país, em especial a província. Esta também foi mencionada por uma mulher do Ambiente e um homem de Biologia. Sendo Angola um país

pós-conflito tem como característica um hiperpatriotismo e isso é evidenciado aqui e em várias partes desta pesquisa.

## **CONCLUSÕES**

O Ensino Superior angolano está em rápida expansão. Neste movimento ascendente torna-se necessário fazer pesquisas nas várias áreas envolventes e usar esses conhecimentos para beneficiação deste nível de ensino, pelo seu papel primordial na criação de quadros necessários no alavancar da economia e desenvolvimento nacional.

Nesta tese, em particular, foi escolhido o tema «Educação: Ensino Superior público em Angola», no qual as áreas essenciais de pesquisa são as expetativas e perceções de universitários, pois o conhecimento destas pode influenciar a motivação, a adaptação, constância e sucesso académico.

Esta foi uma pesquisa-piloto em Angola, que procurou responder à questão «Quais são as expetativas e as perceções académicas dos estudantes da Escola Superior Politécnica do Namibe (na fase de entrada, reingresso e saída da licenciatura e segundo o ano, sexo, curso e regime)?».

A investigação foi composta por três fases, relacionadas com os seguintes objetivos gerais: (1) Conhecer as expetativas académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez e os que concluem a licenciatura; (2) Verificar as perceções dos estudantes do 1º, do 4º ano e dos estudantes finalistas sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura, sobre a Instituição e os fatores/causas por eles atribuídas ao (in)sucesso, abandono e reingresso universitário; e, (3) Identificar as expetativas e perceções dos estudantes finalistas (após o 4º ano curricular), que tenham abandonado os estudos e retomado.

Angola, um país pós-conflito, apresenta uma educação formal marcada pelos eventos históricos que atravessou, especialmente o colonialismo, a independência nacional, a longa guerra civil e a paz. Após a paz, deu-se uma grande evolução no sistema educativo, todavia está ainda aquém das necessidades. Esta evolução positiva surge também no Ensino Superior. Contudo, continua com alguns pontos fracos basilares e que representam desafios para o seu desenvolvimento e crescimento em quantidade e qualidade. O Estado angolano reconhece a necessidade de melhoria no sector e tem vindo a implementar medidas e a incentivar o aumento da rede das Instituições do Ensino Superior como contributo para o desenvolvimento nacional.

A universidade, em seu sentido genérico, faz parte do enquadramento conceitual e institucional da presente pesquisa. Esta instituição centenária enfrenta atualmente desafios

face ao avanço científico e tecnológico, a globalização, a competitividade, as novas exigências da economia, formação face ao desenvolvimento, etc. Os universitários, os jovens-adultos e os adultos ou estudantes «não-tradicionais», também passam por desafios, estes do tipo psicosociais e cognitivos. Há a necessidade das IES de conhecê-los para facilitar uma maior realização estudantil.

Um dos aspetos que foi realçado nesta pesquisa a ser considerado na realização estudantil é o (in)sucesso académico e os respetivos fatores/causas, assim como as consequências. As expectativas e as perceções dos universitários podem influenciar o (in)sucesso académico. Nessas áreas (de expectativas e perceções de estudantes universitários) foram apresentadas algumas investigações, em vários países, com os respetivos resultados, que contribuíram para o enquadramento conceitual e uma base investigativa e empírica deste estudo.

A parte empírica da pesquisa centra-se no Namibe, uma das 18 províncias angolanas, onde a educação formal e a formação profissional têm vindo a desenvolverem-se. O foco desta investigação foi a primeira das três IES provinciais, a atualmente designada Escola Superior Politécnica do Namibe. A pesquisa teve como objeto de estudo os estudantes desta instituição no ano letivo de 2015, do 1.º e do 4.º ano, numa população de 519 indivíduos (N= 519) e os finalistas.

A metodologia de pesquisa usada foi eficiente para o cumprimento dos objetivos atingidos. As técnicas de recolha de dados empíricos tiveram enfoque quantitativo e qualitativo, de modo intercomplementar num modelo de três etapas: numa etapa de realização de grupos focais como técnica preliminar; uma segunda de aplicação de inquéritos por questionário, e uma terceira fase, entrevistas semiestruturadas. O uso destas técnicas segue o exemplo de outras investigações nestas áreas realizadas noutros países. A estratégia metodológica aqui usada e os resultados advindos podem servir de base para outras pesquisas nacionais nas áreas em questão.

A amostragem levou a uma amostra não probabilística, por seleção racional, de 395 estudantes (n=395) dos cursos de Contabilidade e Gestão, Engenharia do Ambiente e Biologia Marinha a quem foi aplicado o questionário e de onde foram retirados os estudantes para os grupos focais. Os estudantes finalistas não fazem parte desta amostra, pois já terminaram o 4º

ano curricular, dentre estes, foi selecionada uma amostra, também não probabilística, ou por conveniência, de indivíduos-tipo, constituída por 12 elementos.

Sobre o modo de realização do tratamento de dados este dependeu da técnica utilizada: no questionário foi usado o sistema SPSS nos dados quantitativos; na parte qualitativa (isto é, nos grupos focais, nas questões abertas do questionário e nas entrevistas) foi utilizada a análise de conteúdo (qualitativa).

Os resultados obtidos são vários e os mais marcantes revelam o cumprimento das três fases da pesquisa e a confirmação dos seus objetivos. O objetivo geral (1) foi concretizado, pois se conheceram as expetativas académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez e que concluem a licenciatura, sendo estas do tipo «expetativas de resultados», «outcome expectancy».

As expetativas do benefício da licenciatura para o 1º ano e do 4º ano é o reconhecimento social. Os estudantes do 4º ano têm também a expetativa de uma melhor situação laboral e financeira, pois em Angola a licenciatura ainda abre muitas oportunidades de emprego e promoções de categoria ou de salário. A primeira expetativa sobre a utilidade do curso, comum em todos os cursos, é «ter conhecimento na área», a segunda muda conforme o curso, mas é novamente unânime em terceiro lugar o reconhecimento social. Em Angola, o reconhecimento social é atribuído aos detentores de títulos académicos, com vários benefícios associados, logo é algo expetado e desejado por todos os estudantes do Ensino Superior.

Esta pesquisa apresenta alguns resultados que não corroboram os dos estudos realizados noutros países e apresentados na parte I, porque nesta, as expetativas de início de vida académica são medianas e nesses estudos são elevadas. As expetativas no final da licenciatura na presente pesquisa são «bastantes» e crescentes e nas outras pesquisas elas são baixas e decrescentes.

Pelas características, de euforia cívica e de criação de expetativas (que nem sempre se realizam), num país pós-conflito eram esperadas expetativas elevadas no início de vida académica, no entanto os resultados revelam as mencionadas expetativas medianas. Estas expetativas iniciais do 1º ano podem ser justificadas pela crise que o país atravessa. Em relação às do 4º ano podem ser explicadas pela altura em os estudantes entraram, em 2012, ano do início das licenciaturas na instituição, gerando mudanças e alguma incerteza. As altas

expetativas podem estar ligadas às esperanças gerais de melhoria da crise e abertura de postos de trabalho a nível nacional em 2016.

No 1º ano do regime Regular e no 4º ano, nos dois regimes, as mulheres têm expetativas mais elevadas do que os homens e isso corrobora os outros estudos, no entanto, no regime PL do 1º ano estas são contrárias, pois ali os homens têm mais expetativas que as mulheres.

As causas podem ter a ver com a história do país, em que durante a guerra as mulheres desenvolveram mais as competências profissionais estando na retaguarda e os homens nas batalhas e limitados em avançar na escolaridade, por isso apresentam maior facilidade de inserção laboral e assim expetativas mais elevadas. Em relação aos homens do 1º ano PL é nesse regime (PL) onde os estudantes estão mais inseridos no mercado de trabalho e, no geral, são os homens que estão mais à procura de emprego e isso pode justificar, neste caso, as expetativas mais elevadas comparativamente às mulheres.

Cumpriu-se também o objetivo (2), pois, verificaram-se as perceções dos estudantes do 1º, 4º ano e finalistas sobre o valor atribuído à conclusão da licenciatura, sobre a Instituição e os fatores de e (in)sucesso, abandono e reingresso universitário. Quanto às perceções sobre a importância da licenciatura para os estudantes do 1º ano, estas estão primordialmente no reconhecimento social e nesta posição, nos estudantes do 4º ano, está a uma melhor situação financeira, subida de categoria laboral e o desenvolvimento do país. Para os finalistas a percepção da importância de terminar a licenciatura prende-se sobretudo com motivos laborais, mas metade aponta os motivos patriotas (aparecendo em segundo lugar nos mais referidos). Estes resultados relevam o hiperpatriotismo característico de um país pós-conflito e a aplicação do dever legislativo de todo o angolano de contribuir para o desenvolvimento nacional.

A respeito da percepção dos estudantes sobre a instituição (ESPtN), as respostas dos estudantes do 1º e 4º ano diferenciam-se sobre o que funciona melhor, pior e o que se pode mudar. No entanto, há pontos comuns, por exemplo, sobre aspetos a mudar como a formação dos professores e a organização da direção. Na percepção dos finalistas, com exceção de uma aluna, todos consideram positiva a contribuição da ESPtN no Namibe.

Estes resultados podem ser esclarecedores e servir de base para uma melhoria institucional face ao desenvolvimento local, algumas das sugestões dadas pelos estudantes

podem ser reveladoras e postas em prática, de acordo com os recursos e políticas universitárias, criar a esperança de um maior e mais integrativo impacto na comunidade e contribuir mais para o incremento local e nacional.

Nos fatores de sucesso são priorizados pelos estudantes os aspetos pessoais/psicológicos em ambos os anos, estes são também os capitais fatores de insucesso para o 4º ano. Já para os estudantes do 1º ano os principais fatores para o insucesso são os financeiros. Os fatores financeiros foram várias vezes apresentados na parte teórica deste estudo como contributivo para o (in)sucesso. A situação económica dos estudantes, e as suas diferentes classes sociais, como base para a desigualdade é apontada por vários autores/pesquisadores.

Sobre as perceções dos fatores de abandono, apresentados em comum no 1º e no 4º ano, estão os financeiros, laborais, familiares, cognitivos, pessoais, sociais, de género/sexo e de deslocação. Os fatores que levam ao reingresso para o 1º ano é a «eliminação do que fez abandonar» e no 4º ano a consciência dos benefícios da licenciatura. Para os finalistas um dos aspetos mencionados como causa para o abandono foi a «falta de continuação na província» seguido dos motivos laborais, financeiros e saúde. O abandono provocou um impacto negativo para estes estudantes, excetuando em dois deles. O reingresso surge devido à motivação em continuar os estudos, produzindo um impacto considerado unanimemente positivo na vida dos estudantes.

E, por fim, realizou-se o objetivo (3) porque se identificaram as expetativas e perceções dos estudantes finalistas (após o 4º ano curricular), que abandonaram os estudos e retomado. Quanto às expetativas de fim de curso, estas são também do tipo «expetativas de resultados», pois, os estudantes esperam que o curso contribua para aumentar a perspetiva de carreira, assim como para um emprego/carreira de realce, corroborando os resultados dos estudos apresentados na parte I da tese. Essas são também as perceções da utilidade do curso.

Em suma, os resultados investigativos revelam que as expetativas e as perceções dos estudantes diferenciam-se conforme a fase em que o aluno se encontra (entrada, reingresso e saída na licenciatura), segundo o ano, sexo, curso e regime.

Este estudo fez uma comparação entre os estudantes que ingressam e os que terminam, por isso os seus resultados podem ser um meio para um melhor conhecimento destes estudantes neste contexto específico e poderão também servir de suporte para uma



futura intervenção educacional local, especialmente na área das expectativas e perceções e servir de base para outras propostas de alterações surgidas do interior institucional, assim como revelar a necessidade de uma adequada estatística sobre o abandono académico de modo a produzir estratégias de combate a esta realidade pouco estudada em Angola.

Estes resultados revelam a necessidade de criação de estratégias que favoreçam a atividade exploratória e a relacionada com os serviços de apoio ao universitário, nomeadamente a criação de serviços de apoio psico-sócio-educativo ao estudante como sugerido em vários estudos, de maneira preventiva para estudantes em risco de abandono ou dificuldades de adaptação, ou ainda, numa base remediativa, com vista a um maior sucesso académico. Após esta pesquisa e devido a ela, foi feita pela pesquisadora, e aceite pela respetiva comissão, uma sugestão de criação desse tipo de serviços, na proposta do novo Plano de Desenvolvimento Institucional até 2020.

Almeja-se que estes resultados sejam um tipo de farol e que sirvam de portadores de esperança para os estudantes, sendo eles o objetivo último do Ensino Superior, para que se sintam mais integrados e satisfeitos.

Sendo uma pesquisa transversal, isto é, num único período de tempo, ano letivo de 2015, mostra a «realidade» e as esperanças dos estudantes como se fosse uma fotografia momentânea. Assim este estudo abre uma brecha de conhecimento a analisar: as alterações que ocorreram nas expectativas dos universitários angolanos ao longo dos tempos até à atualidade.

As dificuldades de realização desta pesquisa prenderam-se com a distância da universidade onde se efetua o doutoramento, a falta e falhas da internet e eletricidade, a burocracia e obstáculos ao acesso a dados estatísticos, a documentos e a bibliografia especializada. Contudo, trouxe resultados importantes para o tema em investigação, incluindo advindos edificantes a nível investigativo, académico e profissional para a pesquisadora. Nesta última mais-valia foi notória a mudança da pesquisadora ao longo da realização na interação com os estudantes ao tomar uma maior consciencialização da problemática em que estão inseridos os universitários num país pós-conflito em reconstrução.

Tendo chegado ao fim desta pesquisa, tem-se consciência de que, a recomeçar – o que não é possível – ter-se-ia aprofundado a análise de dados, bem como a explicitação de questões para investigações futuras, por exemplo: as mudanças de contexto à medida que se

consolida a paz; a superação da situação de crise; e, as alterações na vida da Instituição trarão novas esperanças e realidades? Este trabalho investigativo representa um primeiro passo no estudo destas esperanças e realidades dos estudantes universitários de uma instituição pioneira e crucial na província.

Como recomendação para futuros estudos, sugere-se um melhor acesso estatístico e documental e ainda uma investigação sobre o (in)sucesso e situações de abandono na ESPtN, e noutras IES da Universidade Mandume Ya Ndemufayo, para, em conjunto, se promover a efetivação de estudos de carácter preventivo, para a implementação de medidas de prevenção a esses níveis em toda a universidade. Para esse fim, seria necessário inquirir uma amostra com características de representatividade em cada IES, inclusive melhorar os instrumentos de recolha de dados aqui usados e proceder a uma análise mais aprofundada das diversas variáveis a considerar. Os resultados poderão ser contributivos para a melhoria da qualidade e do sucesso institucional.

A Educação Superior em Angola tem futuro. O sucesso deste nível de ensino depende de todos os intervenientes no sistema educativo, levando sempre em conta o seu contexto específico de país pós-conflito e as suas condições político-sociais e culturais.

## BIBLIOGRAFIA

- African Development Bank Group. (2013). *At the Center of Africa's Transformation Strategy for 2013–2022*. African Development Bank Group.
- Almeida, A. (2005). O papel dual da educação em Angola colonial: instrumento de repressão ou agente transformador da realidade?. In *Ensaaios*. União dos Escritores Angolanos. Acedido em 05/02/2014 em: [www.ueangola.com](http://www.ueangola.com).
- Almeida, L. S. (2002). Factores de sucesso/insucesso. In Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Sucesso e insucesso no Ensino Superior português*. Actas de Seminário. Lisboa: autores. 103-119.
- Alves, N. (2008). *Juventude e inserção profissional*. Col. Ciências da Educação, 5. Lisboa: Educa.
- Ancis, J.R., Selacek, W. E. & Mohr, J. (2000). Student Perceptions of Campus Cultural Climate by Race *Journal Counseling & Development*. Spring 2000, 78, 180–185.
- Andrade Barbosa de, T. L., Gomes, L. M. X., Reis, T. C., & de Souza Leite, M. T. (2011). Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mercado de trabalho. *Texto & Contexto Enfermagem*, 20, 45-51. Acedido em 22-01-2016 em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v20nspe/v20nspea05.pdf>.
- Angonotícias - Angop. Angola premiada pelos esforços do executivo na redução do analfabetismo. dez. 2011. Acedido a 20-12-2015. em <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/32643/angola-premiada-pelos-esforcos-do-executivo-na-reducao-do-analfabetismo>.
- Araújo, A. M.; Costa, A. R.; Casanova, J. R. & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Académicas – Expectativas: contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-PSI* [Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde]. Ano 4 (1), 156-178. Acedido a 17/02/2015 em [http://www.revistaepsi.com; e-psi art29a4v1-\\_2014.pdf](http://www.revistaepsi.com; e-psi art29a4v1-_2014.pdf).
- Ashworth, P., Bannister, P., Thorne, P., & Students on the Qualitative Research Methods Course Unit. (1997). Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education*, 22 (2), 187-203.

- Assembleia do Povo (1983). *Lei Geral do Trabalho e Legislação Complementar*. S.l.: Imprensa Nacional.
- Baker, R. W., McNeil, O. & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college *Journal of Counseling Psychology*, Vol 32 (1), 94-103. Acedido a 17/02/2016 em <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.32.1.94>.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215. Acedido a 12/05/2015. Disponível em: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. in R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press. Acedido a 12/05/2015. em: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991Nebraska>.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2009). Não havia outra saída: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *PsicoUSF*, 14(1), 95-105. Acedido a 12/12/2015 em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712009000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100010&lng=pt&tlng=pt).
- Bardagi, M., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Menezes, I. A. D. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicologia escolar e educacional*, 10(1), 69-82. Acedido a 22/01/2016 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v10n1/v10n1a07.pdf>.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. & Panchaud, C. (2008). As boas práticas para transformar a educação. In Panchaud, C. & Benavente, A. (Red). *Luta contra a pobreza e educação para a inclusão: transformar a escola na África Subsaariana* (Dossier). UNESCO-BIE. *Perspectivas*, 146, XXXVIII, (2), 15-24.
- Benavente, A. (1990a). Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), 1990 (4 e 5) 715-733.
- Benavente, A. (1990b). *Escola, professoras e processos de mudança*. Biblioteca do Educador Profissional [BEP], 126. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1993). Democratização e qualidade de ensino: contributos para a análise da situação – Parecer nº 3/93 do Conselho Nacional de Educação. in Conselho Nacional de Educação – Pareceres e Recomendações, pp. 111-176.

- Benavente, A. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A., Ralambomanana, S. & Mbanze, J. (2008). A formação dos professores, actores decisivos da escola na luta contra a pobreza. In Panchaud, C. & Benavente, A. (Red). *Luta contra a pobreza e educação para a inclusão: transformar a escola na África Subsaariana (Dossier)*. UNESCO-BIE. Prespectivas, 146, XXXVIII, (2), 27-36.
- Bilak, A., Caterina, M. Charron G., Crozet, S., Díaz-Leal, L. R. Foster, F., Ginnetti, J., Giorgi, J., Glatz, A., Guyon, K., Howard, C., Kesmaecker-Wissing, M., Kilany, S., Klos, J., Kok, F., McCallin, B., Pagot, A., Rushing, E., Spurrell, C., Swain, M., Turner, W., Walicki, N. & Yonetani, M. (2015). *Global Overview 2015-People internally displaced by conflict and violence 2015*. The Norwegian Refugee Council's Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC), Norwegian Refugee Council (NRC). Acedido a 08/03/2016 em <http://www.internal-displacement.org/assets/library/Media/201505-Global-Overview-2015/20150506-global-overview-2015-en.pdf> –
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964). *Les héritiers – les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega Universidade.
- Bourdieu, P. (2010) *A distinção: uma crítica social da faculdade do juízo*. História e Sociedade. Lisboa: Edições 70.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: universidade do Minho.
- Campos, G. A. G. & Lima, M. C. (2012). Mobilidade académica internacional e a transformação das práticas pedagógicas na direção da transculturalidade, a experiência de estudantes originários dos países de língua portuguesa. *Revista: Ensino Superior*, 45-out./nov. e dez. 2012, 35-45.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, nº 9/2012 - Pobreza e desigualdades sociais – ensino superior, p. 51-58. acedido a 22-03-2015. Disponível em <http://ras.revues.org/422>.

- Casa-Nova, M. J., Benavente, A., Diogo, F., Estevão, C. & Lopes, J.T. (2012). *Cientistas sociais e responsabilidade social no mundo actual*. Coleção Debater o Social, 15. V.N. Famalição: Edições Húmus.
- Chiavenato, I. (1936/2009). *Administração de recursos humanos: fundamentos básicos*. (7ª ed.). Série Recursos Humanos. SP: Manole.
- Chung, F. (1996). Educação na África actual. In Jacques Delors et al. *Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: Asa. 197-199.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2002). *Sucesso e insucesso no Ensino Superior português*. Actas de Seminário. Lisboa: autores.
- Constituição da República*. (2010). S.l.: Imprensa Nacional.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design – qualitative, quantitative, and mixed approaches*. (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Decreto n° 7/09, de 12 de maio*. (2009). Diário da República. I Série – n° 87. Luanda. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN).
- Decreto n° 70/10, de 19 de maio*. (2010). Diário da República. I Série – n° 93. Aprova o Estatuto orgânico do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia [MESCT]. Acedido a 25/08/2014 em [www.minct.gov.ao/verLegislação.aspx?id=436](http://www.minct.gov.ao/verLegislação.aspx?id=436). E Estatuto\_orgânico\_do\_MESCT.pdf
- Decreto n° 90/09, de 15 de dez.* (2009). Diário da República. I Série, n° 237. Aprova as normas gerais reguladoras do subsistema do Ensino Superior. Acedido a 15/08/2014 em: [www.fm.ukb.ed.ao/ficheiros/Decreto\\_subsistema\\_do\\_sistema\\_do\\_Ensino\\_Superior.pdf](http://www.fm.ukb.ed.ao/ficheiros/Decreto_subsistema_do_sistema_do_Ensino_Superior.pdf).
- Decreto Presidencial n°188/14 de 4 de agosto (2014)*. Diário da República. I Série – n° 143. Cria a Instituição de Ensino Superior Pública “Universidade Cuíto Cuanavale”.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. RioTinto: Asa.
- Doron, R. & Parot, F. (Dir.) (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: CLIMEPSI.
- Empresa de Listas Telefónicas de Angola, Lda. [ELTA]. (2014). *Angola: guia turístico*. (11ª ed.). s.l.: autores.
- ESPtN (2013). Relatório do dia 06/06/2013. Namibe: autores.

- Ferrão, J. & Honório, F. (Coord.). (2000). *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos do emprego e formação*. Estudo e análise, 36. Observatório do Emprego e Formação Profissional: Lisboa.
- Ferreira, M.J.S. M. (2005) *Educação e política em Angola, Uma proposta de diferenciação social*. Centro de Estudos Africanos/ISCTE. Acedido a 13/08/2014 em EducaçãoPolítica\_\_Angola.pdf.
- Ferreira, M.M., Bidarra, M. G. A. & Raposo, N.V. (2011). Atribuições causais do (in) sucesso académico no ensino superior: padrões diferenciais de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45-2, 149-158.
- Fontaine, A.M. (1997). *Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social*. Acedido a 22/08/014. Disponível em: repositório-aberto.up.pt/handle/10216/14780/2/305.pdf.
- Freire, P. (2003). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia científica – fundamentos, métodos e técnicas*. (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gabinete de Estudos e Planeamento [GEP]. Almeida, E. P. & Santos, M. O. (Red.). (1990). *Abandono escolar*. Ministério da Educação, GEP.
- Gago, J. M. (Coord. e síntese). (1994). *Prospectiva do ensino superior em Portugal*. Lisboa: DEPGEF (Ministério da Educação Departamento de Programação e Gestão Financeira).
- Giddens, A. (2000). *Sociologia*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes M. E. S. & Barbosa, E. F. (1999). *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. Educativa – Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais em [www.educativa.org.br](http://www.educativa.org.br), em {9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19}\_Tecnica de Grupos Focais pdf.pdf.
- Gonçalves, H. (Coord.). (2011). *Abandono escolar no ensino superior: estudo exploratório no Instituto Politécnico de Setúbal*. Acedido a 31/01/2016 em: [http://www.ips.pt/ips\\_si/web\\_gessi\\_docs.download\\_file?p\\_name=F584976066/Abando no%20Escolar%20ES\\_Estudo%20Explorat%20IPS\\_FINAL2.pdf](http://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F584976066/Abando no%20Escolar%20ES_Estudo%20Explorat%20IPS_FINAL2.pdf).
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. Brasil: *Paidéia*, 12(24), 149-161. Acedido a 16/08/2015 em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>.

- Governo da República de Angola. (2012). *Sumário Executivo: estratégia Nacional de Formação de Quadros [ENFQ]*. Luanda: autores.
- Grácio, R. (1995a). Obra completa. Vol 1. *Da Educação*. Lisboa: Gulbenkian.
- Grácio, R. (1995b). Obra completa. Vol 2. *Do Ensino*. Lisboa: Gulbenkian.
- Greenbaun, T. L. (2000). *Moderating Focus Group: A practical guide for group facilitation*. California: Sage Publication, Inc.
- Guerra, I. (2006). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso. Cascais: Principia.
- Heredia, E.B. (1997). Marco conceptual e investigacion de la motivacion humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emocion [R.E.M.E.]*. 1997. Vol 2, 1.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Howson, C. B. K. (2014). *Student expectations and perceptions of Higher Education*. Queen Mary – University of London. Acedido a 03/02/2016 em <http://capd.qmul.ac.uk/events/research-seminar-student-expectations-and-perceptions-of-higher-education/>
- Igue, E.A., Bariani, I.C.D. & Milanesi, P.V.B. (2008). Vivência académica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Revista Psico-USF*, V.13, 2, 155-164, jul/dez 2008, acedido a 16/08/2014 em [www.scielo.br/pdf/pusf/v13n2/va3n2a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pusf/v13n2/va3n2a03.pdf).
- Indexmundi. (2011). *Angola taxa de alfabetização*. Acedido a 20/12/2015. disponível em [http://www.indexmundi.com/pt/angola/taxa\\_de\\_alfabetizacao.html](http://www.indexmundi.com/pt/angola/taxa_de_alfabetizacao.html).
- INE. (2014). *Resultados preliminares do Censo 2014*. Acedido a 20/12/2015 em [http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Preliminares%20%20Censo%202014\\_FINAL.13.10.14.pdf](http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Preliminares%20%20Censo%202014_FINAL.13.10.14.pdf)
- Jacob, E. E. de O. (2012). *Jovens no 2º ciclo do ensino secundário geral e técnico-profissional na Huíla (Angola): origem social, trajetórias escolares, e expetativas escolares e profissionais*. Dissertação de mestrado. Lisboa, ISCTE. Acedido a 06/09/14 em [www:http://hdl.handle.net/10071/5506](http://hdl.handle.net/10071/5506).
- Jornal de Angola. Angola Monitor. *Taxa de alfabetização em Angola com melhoria importante*. jan. 2015. Acedido a 20/12/2015 em <http://www.angolamonitor.co.ao/pt/noticias/sociedade/1856-taxa-de-alfabetizacao-em-angola-com-melhoria-importante.html>
- Kandiro, C.B. & Mawer, M. (2013). *Student expectations and perceptions of higher education*. London: King’s Learning Institute. QAARepor.pdf.



- Krueger, R.A. (1998). *Analyzing & reporting Focus Groups results*. Focus group kit 6. California: Sage Publication, Inc.
- Krueger, R.A. (1998). *Developing questions for Focus Groups*. Focus group kit 3. California: Sage Publication, Inc.
- Krueger, R.A. (1998). *Moderating Focus Groups*. Focus group kit 4. California: Sage Publication, Inc.
- Langa, P. V. (2013). *Higher Education in Portuguese speaking African Countries: a five country Baseline Study*. South Africa: African Minds.
- Larossi, G. (2011). *O poder da concepção em inquéritos por questionário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lei 13/01, de 31 de dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação (2001). Diário da República. Luanda.
- Lei Geral do Trabalho (2011) Imprensa Nacional. E. P.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher education*, 27 (1), 27-52. Published online: 25 Aug 2010. Acedido a 22/01/2016 em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070120099359>.
- Lopes, C. A. (2014). Como fazer citações e referências? Aplicação prática da normativa APA (2010, 6.<sup>a</sup> edição). In Gomes, J.F.S. & Cesário F. (Coord.). *Investigação em gestão de recursos humanos: um guia de boas práticas*. Lisboa: Escolar Editora. p. 387-423.
- Mandume ya Ndemufayo. Pt.wikipedia.org/wiki/Mandume\_Ya\_Ndemufayo, acedido a 22/08/2014.
- Martins A.M. (2004). Determinantes do (in) sucesso académico na universidade. *Revista Ensino Superior*, 13, 12-16.
- Martins, E. F. (2009). *Sucesso académico: contributos do desenvolvimento cognitivo*. S.l: Editorial Novembro.
- Mendes, M.C.B.R. & Silva, A. da (2011). *Avaliação, acreditação e gestão do ensino superior em Angola: percepções, desafios e tendências*. Forum de Gestão do Ensino Superior. Acedido a 14/08/2014 em [Mcbm\\_eas.pdf](http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/08/mcbm_eas.pdf). [http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs\\_documentos/15/paineis/08/mcbm\\_eas.pdf](http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/08/mcbm_eas.pdf).

- Mendonça, L. & Rocha, A. (2006). *A influência das expectativas dos alunos do 1º ano na adaptação à Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto*. VI Congresso de psicologia da saúde. Faro 06. 337- 404. Universidade Autónoma de Lisboa. Acedido a 25/08/2014 em: <http://docplayer.com.br/6754037-A-influencia-das-expectativas-dos-alunos-do-1o-ano-na-adaptacao-a-escola-superior-de-tecnologia-da-saude-do-porto-liliane-mendonca-artemisa-rocha.html>.
- Ministério da Educação. (2012). *Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização 2012-2017*. Luanda: autores.
- Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda: autores.
- Miranda, J.A. B. (2014) Uma metapolítica do saber. in Santos Neves, F. *Que Ensino Superior para o século XXI, em Portugal e no espaço lusófono?*. Lisboa. Âncora
- Mora, V.R.H. & Herrera, R.L. (2004). Exigências académicas y estres en las carreras de la facultade de medicina de la Universidade Astral de Chile. *Estudos Pedagógicos*, 30, pp.39-59. Acedido a 25/08/2014 em: [www.scielo.cl/scielo.php?pid=so718-07052004000100003&script=sci\\_arttex&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=so718-07052004000100003&script=sci_arttex&tlng=pt).
- Mora-Ríos, J., Natera G., Villatorio J., Villalvazo R. (2000). Validez del cuestionario de expectativas hacia el alcohol (AEQ) en estudiantes universitarios. *Psicologia Conductal* 2000, 8, 319-328. Acedido a 11/08/2014 em [www.funveca.org/revista/PDEespanhol/2000/art08.2.08.pdf](http://www.funveca.org/revista/PDEespanhol/2000/art08.2.08.pdf).
- Moreira, A. & Barata-Moura, J. (Coord.). (2000). *Estudos – ensino superior e competitividade*. Vol.II. S.I.: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior [CNAVES].
- Moutinho, M. (2000). *O indígena no pensamento colonial português - 1895-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Nações Unidas (2014). *Indicadores Internacionais de Desenvolvimento Humano*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD]. Acedido a 01/10/2015. Em: <http://hdr.undp.org/es/countries>.
- Neto, T. S. (2014). *História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. (3.ª ed.). Chamusca: Zaina Editores.
- Noré, A. & Adão, A. (2003). O ensino colonial destinado aos “indígenas” de Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo”. *Revista Lusófona de Educação*. 2003, 1, 101-126.

- Nunes, M.M.J.C. (2006). *(In)sucesso escolar no ensino superior: variáveis biopsicossociais*. Col. Ensino Superior e Ciência, 5. Politécnica.
- OECD. (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>. Acedido a 03/02/2016 em <http://www.oecd.org/edu/school/Grade%20Expectations.pdf>.
- Oliveira, A. L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41- 3, 2007,43-76.
- Oliveira, C. T. de, Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239-246. Acedido em 23/01/2016 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0239.pdf>.
- Panchaud, C. & Benavente, A. (2008). Roteiro de Acção. In Panchaud, C. & Benavente, A. (Red.). *Luta contra a pobreza e educação para a inclusão: transformar a escola na África Subsaariana (Dossier)*. UNESCO-BIE. *Prespectivas*, 146, XXXVIII, (2), 43-51.
- Panchaud, C. (2008). Introdução ao Dossier. In Panchaud, C. & Benavente, A. (Red.). *Luta contra a pobreza e educação para a inclusão: transformar a escola na África Subsaariana (Dossier)*. UNESCO-BIE. *Prespectivas*, 146, XXXVIII, (2), 7-14.
- Pedro, I.F.G. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Porto, Portugal.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J. M. (2002). Factores de sucesso/insucesso. In Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Sucesso e insucesso no Ensino Superior português*. Actas de Seminário. Lisboa: autores. 121-141.
- Plano Nacional de Educação para Todos PAN/EPT*. (2005). Luanda.
- Processo de descolonização em Angola*. Acedido a 20/12/ 2015 em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo\\_de\\_descoloniza.C3.A7.C3.A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo_de_descoloniza.C3.A7.C3.A3o).
- Ramos, A.T.V. F. (Coord). (2006). *Relação entre o aproveitamento no Ensino Secundário e no Ensino Superior*. Col. Ensino Superior e Ciências, 6. Politécnica.
- RDP África. *Angola - diminui taxa de analfabetos*. 29 jun, 2015. Acedido a 20/12/2015 em [http://www.rtp.pt/rdpafrica/noticias-africa/angola-diminui-taxa-de-analfabetos\\_4172](http://www.rtp.pt/rdpafrica/noticias-africa/angola-diminui-taxa-de-analfabetos_4172).

- Reis, A. T. da L. & Lay, M. C. D. (2006). Avaliação da qualidade de projetos – uma abordagem perceptiva e cognitiva. *Ambiente Construído*. Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído, Porto Alegre, v. 6, 3. 21-34.
- Revista: Ensino Superior (2010). Entrevista a Boaventura de Sousa Santos, a universidade está a concentra-se outra vez no ensino e a perder a linha de investigação. Revista: *Ensino Superior* (Autores), 37- jul./ago. e set. 2010, 12-23.
- Rezende Júnior, J. (1999). Angola, 38 anos de guerra. *Jornal Brasil*. caderno especial. Acedido a 12/03/2016 em <http://www.joserezendejr.jor.br/reportag/angola.htm>.
- Ricoy, M. C. & Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 16 (2), 321-342.
- Roca, Z. (1998). “Crianças de rua” em Angola: Alternativas à exclusão educacional. *Revista Intervenção Social*, 17/18, 139-170.
- Roca, Z. (2014) *Educação e desenvolvimento humano*. Doutoramento em educação. Powerpoint da cadeira. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Sampieri, R. H., Callado, C. F. & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. (3ªed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, 37. 71-87.
- Santos, A. J. R. (2008). *Gestão estratégica: conceitos, modelos e instrumentos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Santos, B. de S. (1989). Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 11-62.
- Santos, B. de S. (2011). A encruzilhada da universidade europeia. Revista: *Ensino Superior*, 41- jul./ago. e set. 2011, 9-15.
- Santos, E. de los. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33/2, 1-7. Acedido a 31/11/2015 em: [mexico.http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home\\_1/rec/arc\\_16404.pdf](http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_16404.pdf)
- Schiffman, H. R. (1990). *Sensation and perception: an integrated approach*. (3<sup>rd</sup> ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Seixas, A.M. (2003) *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal: A inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto.
- Soares, A. P. C. & Almeida, L. S. (2001). *Transição para a universidade: apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA)*. In B.D. da Silva e L.S.

- Almeida (Org.). Actas do VI do Congresso galaico-português de psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 899-909. Acedido a 25/08/2014 em [repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12107/1/soares%26almeida%2c2001.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12107/1/soares%26almeida%2c2001.pdf).
- Soares, A. P. C. & Almeida, L. S. (2002). Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: contributos para a definição dos alunos que entraram na universidade do Minho. In C.C. Oliveira, J.P. Amaral & T. Sarmiento (Org.). *Pedagogia em campus: contributos*. Braga: Universidade do Minho. 21-34.
- Soares, S. S. & Rodrigues, L. C. (2009). *Timor-Leste: representações dos estudantes timorenses, no Brasil, sobre o Estado do Timor-Leste*. Universidade Federal do Ceará. Acedido a 15/02/2016 em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/956>.
- Stival, M. C. E. & Fortunato, S. A. de O. (2008) *Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu*. Acedido a 20/12/2015 em [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676\\_924.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf).
- Tavares, J. (2002). Factores de sucesso/insucesso. In Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Sucesso e insucesso no Ensino Superior português*. Actas de Seminário. Lisboa: autores. 95-102.
- Teixeira, M., Castro, M. & Zoltowski A. (2012). Academic and social integration during the first weeks at the university: perceptions of university students. Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. Periódicos Eletrônicos de Psicologia. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 69-85. Acedido a 22/01/2016 em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202012000100006&lng=pt&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100006&lng=pt&tlng=en).
- Teodoro, A. (2002). *As políticas de educação em discurso directo: 1955-1995*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Teta, J.S. (s.d.). *Educação superior em Angola*. Acedido a 11/08/2014 em [www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf).
- Torres, A.T. (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In A. Teodoro & C. Torres (Org.). *Educação Crítica e Utopia, Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tricker, T. (2003). *Student Expectations – How do we measure up?* Sheffield Hallam University. Acedido a 03/02/2016 em <http://www.persons.org.uk/tricker%20paper.pdf>.

- Tuckman, B.W. (2002). *Manual de investigação em educação*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2009). Comissão Nacional da UNESCO - Ministério dos Negócios Estrangeiros. *A UNESCO e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)*. Acedido a 11/12/2015 em <http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel.html>.
- UNICEF (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. S.l.: Autores. [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).
- Upale, J. (2012). Sector da educação está melhor servido. *Jornal de Angola*. 27 agosto. XX.
- Vieira, S. (2008). *Como escrever uma tese*. (6ª ed.). S. Paulo: Atlas.
- Waals, W.S. Van Der. (2011). *Guerra e paz – Portugal/Angola (1961-1974)*. Alfragide: Casa das Letras.
- Zau, F. (2005). *O professor do ensino primário e o desenvolvimento dos recursos humanos em Angola (uma visão prospectiva)*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta: Lisboa, Portugal.

## GLOSSÁRIO

### **Taxas Mencionadas Sobre Educação**

**Taxa de Abandono** – Percentagem de alunos que abandona as actividades escolares antes de ter concluído um ano escolar ou um ciclo de estudos.

**Taxa de Abandono** (usada no ensino superior) – nº de indivíduos que frequentam um dado ano e que não se matriculam no ano seguinte.

**Taxa de Alfabetização de Adultos** – Percentagem de população com 15 anos ou mais que pode, com compreensão, ler e escrever um texto pequeno e simples sobre o quotidiano e nas instituições de um país.

Fonte: Plano Nacional de Educação para Todos (2005, [Glossário]).

**Taxa de Analfabetismo** – Percentagem da população residente com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever.

Fonte: <http://www.pordata.pt> acedido a 18/02/2014.

**Taxa Bruta de Escolarização** - Número de alunos matriculados num nível de educação, independentemente da idade, em percentagem da população correspondente ao grupo de idades para esse nível.

**Taxa de Conclusão** – Número de diplomados em percentagem das crianças na idade oficial de terminar a última classe de um determinado nível de ensino.

**Taxa de Graduação** (usada no ensino superior) – nº de diplomados num ano sobre a frequência do ano lectivo anterior.

Fonte: Gago, 1994, p.35.

**Taxa Líquida de Alfabetização** - Percentagem da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária.

Fonte: <http://seriestatisticas.ibge.gov.br>. acedido a 18/02/2014.

**Taxa Líquida de Escolarização** - Número de alunos matriculados num nível de educação, que tem idade escolar oficial para esse nível, em percentagem da população que tem idade escolar oficial para esse nível.

**Taxa de Promoção** – Percentagem de alunos que passam para o nível superior no fim do ano escolar.

**Taxa de Repetência** - Relação entre o número de repetentes, num ano de estudos e num dado ano, e o número total de alunos (novos matriculados, alunos que transitaram e repetentes) que, no decurso do ano anterior, estavam matriculados nesse mesmo ano de estudos.

**Taxa de Retenção** – Número de alunos que permanece na escola em cada grau sucessivo, relativamente a um grupo de base ou coorte de cem alunos que começou o primeiro ano.

**Taxa de Sobrevivência** – Número de alunos que concluiu o ensino primário em percentagem do número de alunos que inicialmente estava inscrito no primeiro ano do ensino primário.

**Taxa de Disparidade de Género** – Proporção de meninos matriculados em relação à população da mesma idade do sexo masculino e este resultado em relação à proporção de meninas matriculadas em relação à população da mesma idade do sexo feminino. Índice de paridade: 0,95 a 1,04 = menos de 0,95 há mais meninas; mais de 1,04 há mais meninos.

Fonte: Departamento de Estatística do MED do Namibe a 18/02/2014.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE I: GUIÃO E RESPOSTAS DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### José Emílio Cabela

José Emílio Cabela, professor de profissão, trabalha na educação há 25 anos, desempenhou a função de director de escola durante 12 anos, chefe de secção 6 anos, chefe de departamento da educação há 2 anos.

Entrevista 06/02/2014 no Ministério da Educação do Namibe.

#### GUIÃO DE ENTREVISTA:

1. Qual a importância da educação?
2. E para o desenvolvimento do País?
3. Qual o progresso na educação no País?
4. Quais as perspectivas para a educação nacional?
5. O projecto *Educação para Todos* como está a decorrer no Namibe?

#### RESPOSTAS:

1. A educação é importante, a partir da família, e terminando na educação formal, que é desenvolvida nas escolas, faz parte do desenvolvimento do homem, porque o homem sem educação ainda que tenha formação é incompleto. O homem já é imperfeito e sem educação pior ainda.
2. O nosso país precisa tanto de indivíduos formados e educados. Por isso a educação tem desenvolvido várias tarefas e projetos para que o homem saia completo, bem-educado e formado para desenvolver o país em todos os aspectos.
3. No nível da educação estamos numa reforma educativa que teve início em 2001, estamos na fase de avaliação global, pelo menos na província de Namibe está a dar frutos. No futuro devemos ver estas crianças bem formadas ao nível da educação.
4. Temos uma visão ampla ao nível da educação, queremos ver crianças e jovens bem formados, uma sociedade bem formada, por isso tem-se feito várias actividades no Namibe: congressos, fórum provinciais, seminários de capacitação para ver a educação mais completa, num roteiro mais completo.
5. Realizou-se um Fórum a nível nacional, salvo erro em agosto, em Luanda, do qual orientaram, a nível das províncias, que se realizasse um plano provincial para saber qual o aspeto mais importante para cada província, que esta podia ver o que acelerar *da educação para todos* a nível da província. O Namibe realizou e ficou definido o objectivo nº 2 *Universalização o ensino primário até 2015*, mas até 2015, final do projecto, será impossível a universalização do ensino primário na província, por isso achamos que devíamos apegar-nos numa acção deste objectivo: superação e capacitação dos professores, seminários gerais e seminários também dirigidos para os pais e encarregados de educação, para um maior envolvimento destes nos problemas

da educação. Nesta *educação para todos* queremos envolver tanto as crianças que conseguiram fazer a escolarização, aqueles que não puderam fazer a escolarização em tempo útil, queremos envolver jovens e adultos e crianças, fazer uma aceleração para que todos tenham acesso à escola.

## **APENDICE II: GUIÕES DE DISCUSSÃO E RESPOSTAS**

### **FOCUS GROUP- GRUPOS FOCALIS**

#### **GUIAS DE DISCUSSÃO – I - ESTUDANTES 1º ANO**

Chamo-me Teresa Almeida Patatas, sou professora da ESPtN e estou a fazer o doutoramento em Educação em Portugal.

Em primeiro lugar quero agradecer a presença de todos vós e a vontade de participar nesta pesquisa. Os vossos nomes não serão mencionados no trabalho, assim, sintam-se à vontade para falar dos tópicos que iremos aqui abordar. Porque o mais importante são mesmo esses pontos de vista, opiniões, etc., não existem respostas erradas.

O meu papel aqui é colocar perguntas, ouvir as vossas repostas e certificar-me que todos falem e, portanto, puxar os mais tímidos a falar. Quero também mencionar que o facto de ser professora aqui não vos deve inibir de falar, porque eu estou aqui como aluna de doutoramento e investigadora da Educação.

Para ajudar-me durante a sessão eu tenho o apoio destes finalistas de curso: Dala e Armando e a minha colega Alicia Canhedo que tomarão notas da sessão que será gravada.

#### **INTRODUÇÃO AO TEMA:**

O tema do meu estudo é Educação: Ensino Superior público em Angola, especificando as expectativas académicas e perceções dos estudantes desta escola.

A realização deste grupo focal é devida à necessidade de obter informação exploratória que possa ser usada na elaboração de um questionário a aplicar aos vossos colegas.

Com este grupo tenciono obter informação sobre:

- Valor atribuído à conclusão de um grau de ensino superior.
- Motivações e expectativas académicas dos estudantes que ingressam pela primeira vez no ensino superior.
- Motivações principais dos estudantes para a entrada nesta instituição e da opção do curso.
- Fatores de abandono, reingresso e sucesso académico.

#### **QUESTÃO DE ABERTURA -8/10MINUTOS**

Para começar, gostaria que se apresentassem (nome, curso, regime) e que me digam.....

#### **QUESTÃO INTRODUTÓRIA – 15 MINUTOS**

Qual a importância de se ter um curso do ensino superior em Angola? Que benefícios/coisas positivas esperam ter com a licenciatura?

#### QUESTÃO DE TRANSIÇÃO – 10 MINUTOS

#### QUESTÃO CHAVE - 20 MINUTOS

1. O quê ou quem os motivou/impulsionou a entrar na universidade?
2. O que vos levou a escolher esta escola?
3. O que vos conduziu a escolher os cursos que estão a tirar? Têm a certeza que escolheram a melhor opção?
4. O que esperam que aconteça durante o vosso percurso académico? E no final deste? Das vossas respostas qual o aspeto que mais esperam?
5. Por último, gostaria que indicassem os factores que, na vossa opinião, levam as pessoas a:
  - a) Abandonar;
  - b) Reingressar;
  - c) Reprovar
  - d) Ter sucesso/terminar os estudos.

#### QUESTÃO FINAL- 10 MINUTOS

Vamos resumir os pontos mais importantes e saber se, na vossa opinião, ficou algum aspeto por falar.

TEMPO PARA REUNIÃO – 90 A 120 MINUTOS.

GRUPOS FOCAIS 1º ANO, ESPtN, 16.05.2015.

GRUPOS FOCAIS 1º ANO, ESPtN, Namibe 16.05.2015

QUESTÕES	RESPOSTAS	CATEGORIAS
Qual a importância de se ter um curso do ensino superior em Angola?	<b>Reconhecimento social</b> Saída para um emprego Realização pessoal	<b>Fator social</b> Inserção no mercado de trabalho Fator pessoal
Que benefícios/coisas positivas esperam ter com a licenciatura?	<b>Reconhecimento social</b> Obter conhecimento Emprego Contribuir para a sociedade Poder aplicar os conhecimentos do curso	<b>Área social</b> Área cognitiva Área laboral
O quê ou quem os motivou/impulsionou a entrar na universidade? Qual foi a mais importante?	<b>Mãe</b> <b>País</b> <b>Outros familiares</b> <b>Amigos</b> <b>Namorado (a)</b> Realização pessoal Exigências da sociedade Subida de classe social Subida de posição no emprego Subida/melhor remuneração	<b>Relações familiares</b> <b>Relações de amizade</b> Fatores financeiros Fatores profissionais Fatores sociais
O que vos levou a escolher esta escola?	<b>Tinha o curso que queria</b> <b>Não havia outra escola alternativa</b> Condições que a escola oferece	<b>Cursos da Escola</b> <b>Falta de alternativa</b> Condições da Escola
O que vos levou a escolher os cursos que estão a tirar? Têm a certeza que escolheram a melhor opção?	<b>Para dar continuidade ao Médio</b> Porque gosta Para contribuir socialmente Falta de melhor opção OBS: todos têm a certeza	<b>Continuidade do Médio</b> Gosto Falta de melhor opção
O que esperam que aconteça durante o vosso percurso académico? E no final deste? Das vossas respostas qual o aspeto que mais esperam?	Enquadrar-se Adquirir conhecimentos Reconhecimento social Praticar conhecimentos Aprovar nas disciplinas <u>No final:</u> emprego, reconhecimento social, contribuição para o país, formar família, continuar estudos. <u>Mais esperam:</u> Reconhecimento social, bom salário, destaque social.	Inserção estudantil Conhecimento teórico-prático Reconhecimento social Êxito Académico <u>Final:</u> Inserção laboral; Reconhecimento social Contribuição social Constituição de família; <u>Mais esperam:</u> Reconhecimento social Boa remuneração
Gostaria que indicassem os fatores que, na vossa opinião, levam as pessoas a: a) Abandonar b) Reingressar c) Reprovar d) Ter sucesso/terminar os estudos	<b>a)</b> <b>Falta de meios financeiros</b> <b>Problemas de Saúde/doença</b> Gestão de tempo trabalho/estudos Problemas familiares Dificuldade em enquadrar-se Dificuldade de conciliar trabalho e escola Baixa autoestima/falta de confiança na sua capacidade Motivos pessoais Más companhias Falta de dedicação Falta de automotivação Falta de capacidade Grande distância entre casa e escola Mulher: cuidar dos filhos Homem: álcool Estar no curso errado Disparidade do ensino entre o Médio e os cursos universitários	<b>Fatores financeiros</b> <b>Fatores de saúde</b> Fatores laborais Fatores familiares Fatores cognitivos Fatores pessoais Fatores sociais Fatores de transporte

	b) <b>Eliminado o que o fez abandonar</b> Persistência /ânimo Aumentar o salário Problemas financeiros resolvidos Subida na empresa Igualar-se aos que já terminaram (ex: amigos)	Fatores pessoais Fatores financeiros Fatores laborais Fatores sociais
	c) Falta de meios financeiros Problemas de Saúde/doença Falta de empenho Gestão de tempo trabalho/estudos Problemas familiares Dificuldade em enquadrar-se Baixa autoestima/falta de confiança na sua capacidade Motivos pessoais	Fatores financeiros Fatores pessoais Fatores familiares Fatores laborais Fatores sociais
	d) <b>Dedicação/empenho</b> Objetivos individuais Esperança e fé Persistência/determinação Ambição Automotivação Apoio da família Eliminação dos problemas familiares Motivação da namorada (o) Condições que a instituição oferece	Fatores pessoais Fatores familiares Fatores institucionais

Nota: em negrito está o que o grupo considera como principal.

## FOCUS GROUP - GRUPOS FOCAIS

### GUIA DE DISCUSSÃO- II- ESTUDANTES 4º ANO

Chamo-me Teresa Almeida Patatas, sou professora da ESPtN e estou a fazer o doutoramento em Educação em Portugal.

Em primeiro lugar quero agradecer a presença de todos vós e a vontade de participar nesta pesquisa. Os vossos nomes não serão mencionados no trabalho, assim, sintam-se à vontade para falar dos tópicos que iremos aqui abordar. Porque o mais importante são mesmo esses pontos de vista, opiniões, etc., não existem respostas erradas.

O meu papel aqui é colocar perguntas, ouvir as vossas repostas e certificar-me que todos falem e, portanto, puxar os mais tímidos a falar. Quero também mencionar que o facto de ser professora aqui não vos deve inibir de falar, porque eu estou aqui como aluna de doutoramento e investigadora da Educação.

Para ajudar-me durante a sessão eu tenho o apoio destes finalistas de curso: Dala e Armando e a minha colega Alicia Canhedo que tomarão notas da sessão que será gravada.

### INTRODUÇÃO AO TEMA:

O tema do meu estudo é Educação: Ensino Superior público em Angola, especificando as expectativas académicas e perceções dos estudantes desta escola.

A realização deste grupo focal é devida à necessidade de obter informação exploratória que possa ser usada na elaboração de um questionário a aplicar aos vossos colegas.

Com este grupo tenciono obter informação sobre:

- Valor atribuído à conclusão de um grau de ensino superior.
- Motivações e expectativas académicas dos estudantes que terminam o ensino superior.
- Motivações principais dos estudantes para a entrada nesta instituição e da opção do curso.
- Percurso académico
- Fatores de abandono, reingresso e sucesso académico.

### QUESTÃO DE ABERTURA -8/10MINUTOS

Para começar, gostaria que se apresentassem (nome, curso, regime) e que me digam se só estudam ou estudam e trabalham também.

### QUESTÃO INTRODUTÓRIA – 15 MINUTOS

Qual a importância de se ter um curso do ensino superior? Para quê?

### QUESTÃO DE TRANSIÇÃO – 10 MINUTOS

Que benefícios/coisas positivas esperam ter com a licenciatura?

### QUESTÃO CHAVE - 20 MINUTOS

1. O quê ou quem os motivou/impulsionou a entrar na universidade? Qual foi a mais importante?
2. O que vos levou a escolher esta escola?
3. O que vos levou a escolher os cursos que estão a tirar? Têm a certeza que escolheram a melhor opção?
4. Quais foram as vossas expectativas no início do curso?
5. O que aconteceu durante o vosso percurso académico que não esperavam? (positivo e negativo)
6. Quais são as vossas expectativas agora?
7. Por último, gostaria que indicassem os fatores que, na vossa opinião, levam as pessoas a:
  - a) Abandonar;
  - b) Reingressar;
  - c) Reprovar
  - d) Ter sucesso/terminar os estudos.

### QUESTÃO FINAL- 10 MINUTOS

Vamos resumir os pontos mais importantes e saber se, na vossa opinião, ficou algum aspeto por falar. Está a faltar alguma coisa?

### TEMPO PARA REUNIÃO – 90 A 120 MINUTOS

DATA: 23.05.2015, LOCAL: ESPtN, Namibe.



GRUPOS FOCAIS 4º ANO, ESPtN				
QUESTÕES	RESPOSTAS 1º GRUPO - 23.05.2015		RESPOSTAS 2º GRUPO -30.05.2015	
Qual a importância de se ter um curso do Ensino Superior em Angola? Para quê?	<b>Maior salário = melhor situação financeira</b> <b>Melhor categoria no trabalho</b> Desenvolvimento do país Aperfeiçoar/melhorar conhecimentos Melhor/maior reforma Oportunidade de estudar mais, o que não havia antes no país.		<b>Engrandecer o país</b> <b>Melhorar a situação financeira</b> Mais conhecimentos numa área específica Dar resposta aos problemas Ser exemplo para os mais novos na família	
Que benefícios/coisas positivas esperam ter com a licenciatura?	<b>Poder aplicar os conhecimentos do curso</b> <b>Relacionar teoria e prática</b> Aumento salarial - Emprego Contribuir para resolução de problemas da sociedade Melhor relação familiar/reconhecimento familiar Melhor visão/visão aberta sobre as condições do país Melhor comportamento individual e social Maior reconhecimento social		<b>Melhorar as condições de vida</b> <b>Aumentar a categoria no emprego</b> Reconhecimento social, familiar e profissional Autorealização	
O quê ou quem os motivou/impulsionou a entrar na universidade? Qual foi a mais importante?	<b>Automotivação</b> <b>Competitividade intrafamiliar e interfamiliar</b> Mãe Avós Pais Filhos Estado do país		<b>Automotivação</b> <b>Exigências laborais</b> Questão familiar	
O que vos levou a escolher esta escola?	<b>Não havia outra escola alternativa</b> Não entrou na outra opção Porque gosta desta escola		<b>Não havia outra opção</b> Dar continuidade ao médio A única que entrei Tinha o curso que queria	
O que vos levou a escolher os cursos que estão a tirar? Têm a certeza que escolheram a melhor opção?	<b>Porque gosta</b> Dar continuidade ao Médio Falta de melhor opção Era a melhor opção dentre as existentes, mas não era a preferida. Influência de estudantes do curso Mulher: Curso foi escolhido por outra pessoa que não a própria/não foi auto opção OBS: todos têm a certeza		<b>Dar continuidade ao Médio</b> O único curso que entrei  Obs: dentre as opções que havia têm certeza que escolheram o melhor curso.	
Quais foram as vossas expectativas no início do curso?	Ter bons professores Ter aulas práticas e /ou laboratoriais Os professores usarem as técnicas do médio Ser capaz de interagir com os professores Receio de não conseguir terminar Receio de fracasso Matérias mais difíceis Receio de não corresponder às expectativas sobre si na investigação académica		Experimentar algo novo Experimentar a relação professor/aluno ao nível superior Aumentar conhecimentos Reconhecimento familiar “filho querido” e social Ser o/a melhor da turma	
O que aconteceu durante o vosso percurso	<b>POSITIVO</b> Pesquisa fora da escola	<b>NEGATIVO</b> Reprovar numa disciplina	<b>POSITIVO</b> Chegada de professores	<b>NEGATIVO</b> Falta de ligação teoria/prática

académico que não esperavam?	<p>Perseverança em continuar os estudos</p> <p>Esforço para perceber as matérias</p> <p>Conteúdos sequenciais e mais aprofundados do médio.</p> <p>Conteúdos que ajudam na atividade laboral.</p> <p>Aumento de reconhecimento social.</p> <p>Entrada de professores cubanos.</p> <p>Novas amizades na escola.</p> <p>Mais conhecimento académico.</p>	<p>Desmotivação por parte dos professores que pedem aos estudantes para abandonarem os estudos</p> <p>Incompreensão dos professores pelos problemas dos estudantes</p> <p>Falta de aulas práticas no 1º ano</p> <p>Falta de ligação teórico-prática</p> <p>Falta de laboratórios</p> <p>Debilidade de transmissão de conhecimentos (ler sem explicar)</p> <p>Conflitos/confrontos professor/aluno sobre conhecimentos</p> <p>Desprezo do professor sobre o esforço do aluno</p> <p>Limitar o aluno ao expressar conhecimentos</p> <p>Abuso de autoridade/poder do professor</p>	<p>estrangeiros=melhoria docente.</p> <p>Implementação da licenciatura</p> <p>Aparecer novo curso</p> <p>Capacidade dos professores angolanos ensinarem com poucos recursos</p> <p>Iniciativa de alguns professores angolanos em conciliar teoria e prática</p> <p>Implementação do Quadro de Honra = Reconhecimento do esforço nos estudos</p> <p>Incentivo dos professores ao uso da biblioteca</p>	<p>Não haver internet à disposição dos estudantes na instituição</p> <p>Falta de recursos tecnológicos e informação para a investigação e estudo</p> <p>Falta de atualização de conhecimentos pelos professores</p> <p>Poucos livros</p> <p>Biblioteca pequena</p> <p>Insuficiente segurança no parque da instituição</p> <p>Falta de exigência de identificação para entrar na nas instalações da escola</p> <p>Falta de posto de primeiros socorros</p> <p>Insuficientes relações escola/empresas</p> <p>Falhas nos serviços administrativos</p> <p>Pouca interação Diretor/estudantes</p> <p>Insuficientes oportunidades de experimentar a teoria durante a formação</p> <p>Nos testes insuficientes perguntas de desenvolvimento do conhecimento</p>
Quais as vossas expetativas agora?	<p><b>Receber o canudo</b></p> <p>“Calar a boca do pessoal”</p> <p>Mulher: mostrar que as mulheres podem terminar uma licenciatura</p> <p>Orgulho de si mesmo/satisfação na autorealização</p> <p>Receber boas notas</p> <p>Ser capaz de responder aos problemas sociais</p> <p>Corresponder ao que foi requerido no curso</p> <p>A cerimónia e o canudo</p> <p>Emprego na área do curso</p> <p>Continuar para o mestrado</p> <p>Mulher: trabalhar numa área onde não há mulheres, exemplo: fiscalização</p>	<p><b>Reconhecimento social</b></p> <p>Reconhecimento no emprego</p> <p>Reconhecimento familiar</p> <p>Ser chamado quando o assunto é na área</p> <p>Subir na categoria salarial</p> <p>Continuar os estudos</p> <p>Constituir família</p> <p>Emprego com bom salário</p> <p>Pôr em prática os conhecimentos adquiridos</p> <p>Usar os conhecimentos do curso no trabalho</p> <p>Obter bolsa para avançar estudos</p> <p>Ser docente na instituição</p>		
Gostaria que indicassem os fatores que, na vossa opinião,	<p>a)</p> <p><b>Dificuldade de conciliar trabalho e escola</b></p> <p><b>Falta de meios financeiros</b></p>	<p><b>Falta de objetivos definidos</b></p> <p><b>Falta de empenho</b></p> <p>Problemas familiares</p> <p>O patrão não dispensa</p>		

levam as pessoas a: a) Abandonar b) Reingressar c) Reprovar d) Ter sucesso/terminar os estudos	<b>Problemas de Saúde/doença</b> Comportamento negativo de alguns professores Tirar negativas Más companhias Uso de drogas e álcool Grande distância entre casa e escola Falta/dificuldade de transporte Mulher: gravidez precoce Mulher: homens não deixam a mulher estudar Mulher: assédio sexual Marcação/embirrar com um aluno	Dificuldades financeiras Pouca motivação pelos professores Ditadura de alguns professores Baixo índice de aprendizagem pelo aluno Transferência de localidade do trabalho
	b) <b>Dão-se conta da importância dos benefícios de terminarem os estudos</b> Novos objetivos na vida Aconselhamento de outros Superação das dificuldades financeiras	Melhores condições financeiras Exigências laborais Exigências sociais Exigência familiar em terminar Ter mais reconhecimento social Chegar ao topo Subir nas categorias salariais Bom trabalho no Estado
	c) <b>Falta de dedicação</b> Má transmissão de conhecimentos Apanhado com cácula Dificuldade de transporte Morar longe Dificuldade de conciliar trabalho/escola Os patrões não dispensam para os estudantes irem às provas	<b>Falta de tempo para estudar</b> Falta de motivação de alguns professores Falta de empenho individual Dificuldades financeiras
	d) <b>Dedicação/empenho</b> Persistência/determinação Investigar, ser autodidata Habilidade do professor em transmitir conhecimentos Motivação do professor Comportamento do professor Relação de interajuda com os colegas Boa interação professor/aluno	<b>Dedicação</b> <b>Motivação interna e externa</b> Conciliar estudos e emprego Boas capacidades individuais de assimilação Probabilidade de não ter constituído família Menor responsabilidade familiar Capacidade de ensino do corpo docente Boa relação professor/aluno

Nota: Em negrito está o considerado pelo grupo como principal.

### APÊNDICE III: QUESTIONÁRIO

Caro/a estudante:

Este questionário tem como objectivo conhecer as expectativas e percepções académicas dos estudantes da Escola Superior Politécnica do Namibe. Os dados recolhidos servirão de base para uma tese de doutoramento. Todas as respostas serão tratadas de forma confidencial. A sua colaboração é importante, por isso agradeço.

*MODO DE RESPONDER: Por favor, quando aparecer uma linha escreva aí a sua resposta e quando surge um quadro escolha com um X a sua opção nos quadrados em branco. Ignore os números nos quadrados escuros. Obrigada.*

#### I. DADOS PESSOAIS:

##### 1. SEXO/GÉNERO

Masculino		1
Feminino		2

##### 3. ESTADO CIVIL

Solteiro		1
Casado		2
União de Facto/ Viver junto		3

Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

##### 2. IDADE:

Entre 18 e 25 anos		1
Entre 26 e 39 anos		2
Entre 40 e 55 anos		3
Mais de 55 anos		4

##### 4. Tem filhos?

Sim		1
Não		2

##### 5. SITUAÇÃO FACE AO EMPREGO

Estou sem trabalho, mas não procuro emprego		1
Estou à procura de trabalho		2
Estou sem emprego, mas faço uns <i>negócios</i> de vez em quando		3
Trabalho por conta-própria/no meu negócio		4
Trabalho por conta de outrem		5

Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

##### 6. FINANCIAMENTO PARA PAGAMENTO DOS ESTUDOS

Eu pago todas as despesas		1
Tenho ajuda nas despesas, mas pago parte delas		2
Os meus pais pagam todas as despesas		4
Tenho apoio de uma instituição/empresa		5
Tenho bolsa de estudo		6

Outro financiamento. Qual? \_\_\_\_\_

#### II. DADOS FAMILIARES

1. Habilitações dos pais (Favor escolher só uma opção para o pai e outra só para a mãe):

Nível	Pai	Mãe	
Nunca frequentou a escola			1
Tem a escolaridade obrigatória			2
Tem o Curso Médio			3
Tem Curso Superior			4
Não sei			5

Outra habilitação. Qual? Em relação ao Pai \_\_\_\_\_ à Mãe \_\_\_\_\_

### III. DADOS SOBRE FREQUÊNCIA:

#### 1. CURSO

Biologia Marinha		1
Contabilidade e Gestão		2
Engenharia do Ambiente		3

#### 2. ANO:

1º Ano		1
4º Ano		2

#### 3. REGIME:

Regular		1
Pós-laboral		2

### IV. RAZÕES DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR:

(ATENÇÃO: Pode escolher **MAIS** que uma opção com X)

Porque familiares aconselharam		1
Porque amigos aconselharam		2
Porque namorado (a) aconselhou		3
Por iniciativa minha em continuar os estudos		4
Por exigências profissionais		5
Por exigências sociais		6
Porque só agora há essa possibilidade		7

Outra razão. Qual? \_\_\_\_\_

### V. RAZÕES PARA A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO (ESPtN):

(ATENÇÃO: Pode escolher **MAIS** que uma opção com X)

Pelos cursos que oferece		1
Pelas condições que oferece		2
Dar continuidade ao Médio		3
Por ser a única que entrei		4
Por falta de outra alternativa		5

Outra razão. Qual? \_\_\_\_\_

### VI. RAZÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO

(ATENÇÃO: Pode escolher **MAIS** que uma opção com X)

Por ser aquele que queria mesmo fazer		<b>1</b>
Dentre dos que havia na instituição era o que eu mais gostava		<b>2</b>
Para dar continuidade ao Médio		<b>3</b>
Por aconselhamento de familiares/amigos		<b>4</b>
Por influência de outros estudantes do curso		<b>5</b>
Por falta de outra opção na Província		<b>6</b>

Por outra razão. Qual? \_\_\_\_\_

## VII. EXPECTATIVAS

### 1. Acredita que o curso vai servir para:

(ATENÇÃO: Pode escolher **MAIS** que uma opção com X)

Ter conhecimentos na área		<b>1</b>
Reconhecimento familiar		<b>2</b>
Reconhecimento social		<b>3</b>
Inserção no mundo do trabalho		<b>4</b>
Reconhecimento no emprego		<b>5</b>
Bom/melhor salário		<b>6</b>
Mostrar as minhas capacidades aos outros		<b>7</b>
Criar condições para constituir família		<b>8</b>

Para outro propósito. Qual? \_\_\_\_\_

### 2. Na fase de entrada no curso como eram as suas expectativas?

(Coloque X por baixo da opção que considera mais certa)

<b>1</b>	Não tinha	<b>2</b>	Tinha muito poucas	<b>3</b>	Tinha algumas	<b>4</b>	Tinha bastantes

### 3. Só para estudantes do 4º ano: Na fase de término do curso como são as suas expectativas?

(Coloque X por baixo da opção que considera mais certa)

<b>1</b>	Não tenho	<b>2</b>	Tenho muito poucas	<b>3</b>	Tenho algumas	<b>4</b>	Tenho bastantes

## VIII. OPINIÕES

Na sua opinião:

1. O que funciona **melhor** na ESPtN? \_\_\_\_\_

2. O que funciona **pior** na ESPtN? \_\_\_\_\_

3. Se pudesse mudar **um só** aspecto na ESPtN, qual seria? \_\_\_\_\_

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

## **APÊNDICE IV: GUIÃO DE ENTREVISTA**

Por favor, responda com toda a sinceridade às seguintes perguntas sobre a Escola Superior Politécnica do Namibe (ESPtN) e sobre si:

1. Em que altura interrompeu os seus estudos?
  - Porque o fez?
  - Quais os fatores que contribuíram para a sua decisão de interromper?
  - Que impacto teve essa decisão da sua vida?
2. E o que o/a levou a regressar?
  - Que impacto teve o reingresso aos estudos na sua vida?
3. Porque é importante para si terminar uma licenciatura?
4. No seu processo de saída, reingresso e finalização dos estudos, teve apoio da ESPtN?
  - Que papel esta desempenhou no processo?
5. Como avalia a contribuição da ESPtN para o desenvolvimento do Namibe?
  - O que podia a ESPtN fazer para melhorar essa contribuição?
6. O que espera que aconteça na sua vida agora que termina/ou a licenciatura?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e sinceridade!

## **A N E X O S**



## **ANEXO I: MAPA DAS PROVÍNCIAS DE ANGOLA**



Fonte: [http://2.bp.blogspot.com/-mk4HJF1rbiA/Vnf7WXC7rhI/AAAAAAAAALO0/iKuXVHHIUsg/s1600/angola\\_africa.png](http://2.bp.blogspot.com/-mk4HJF1rbiA/Vnf7WXC7rhI/AAAAAAAAALO0/iKuXVHHIUsg/s1600/angola_africa.png)

## **ANEXO II: HINO DA UNIVERSIDADE MANDUME YA NDEMUFAYO**



**Sapiência e Integridade**

**Universidade Mandume Ya Ndemufayo**

Eis-nos aqui! Perante vós para caminhar de mãos dadas nos caminhos da sapiência.

Neste templo!

Da ciência

Neste templo!

Do saber

A juventude encontra o seu futuro

Neste templo!

Da ciência

Neste templo!

Do saber

Angola cresce progredindo

"Coro"

Ya Ndemufayo

(Ya Ndemufayo)

Ya Ndemufayo

A certeza de uma Angola melhor

Ya Ndemufayo

(Ya Ndemufayo)

Ya Ndemufayo

A certeza de um futuro melhor

Namibe, Huíla, Cunene e Cuando-Cubango,

Welwitschia, Cristo-rei, Mandume e Mwenevunongue.

A universidade é a garantia da prosperidade.

"Coro"

Ya Ndemufayo

(Ya Ndemufayo)

Ya Ndemufayo

A certeza de uma Angola melhor

Ya Ndemufayo

(Ya Ndemufayo)

Ya Ndemufayo

A certeza de um futuro melhor (bis)

### **ANEXO III: BIOGRAFIA DE MANDUME YA NDMUFAYO**

*Mandume Ya Ndemufayo (nasceu em 1894 no Sul de Angola, e faleceu a 6-02-1917) foi o último rei dos Kwanyama (ortografia colonial "cuanhamas"), um povo pertencente ao grupo etnolinguístico dos ovambo (ou ambó) do sul de Angola e norte da Namíbia.*

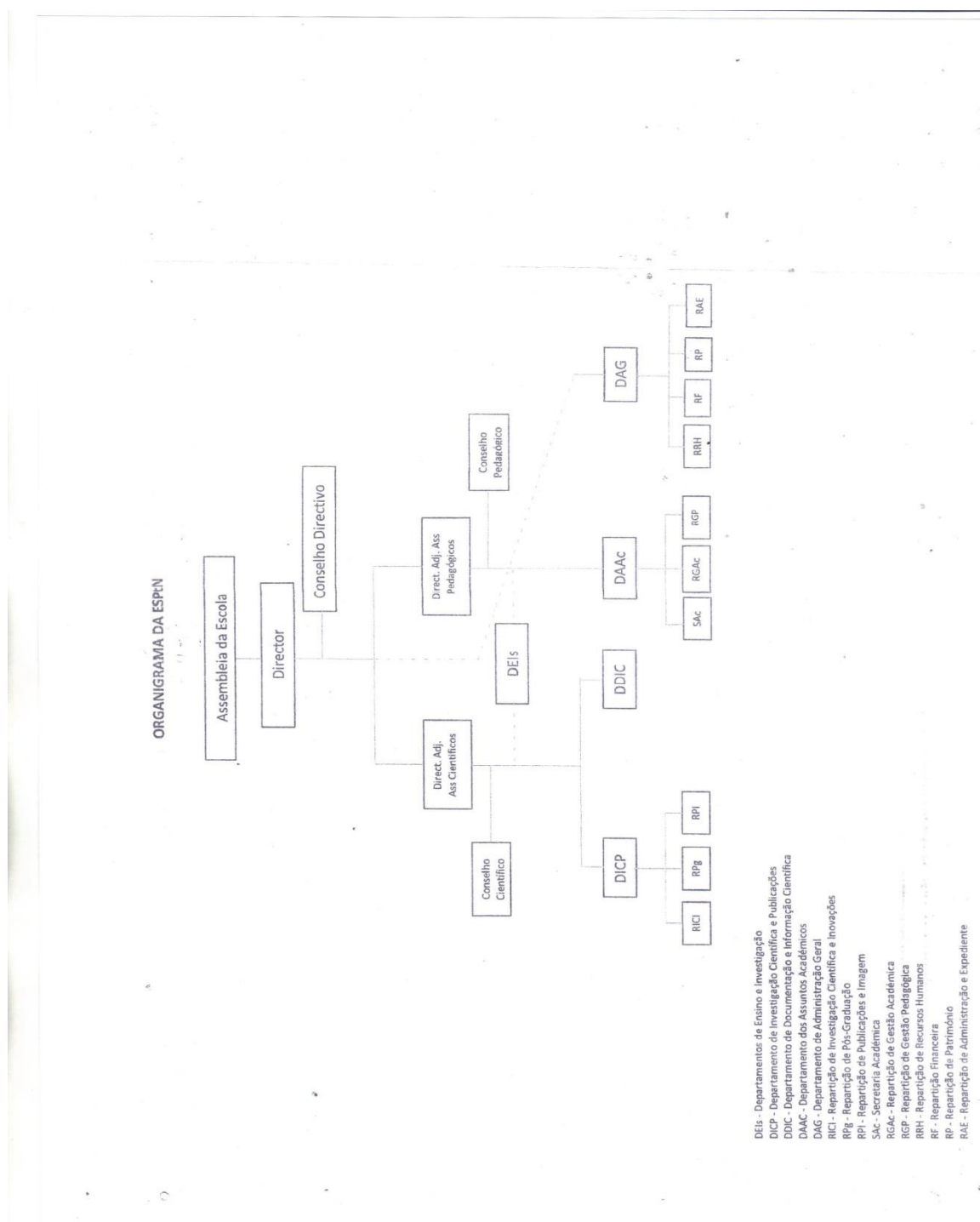
*Mandume foi escolarizado por missionários protestantes alemães, naquilo que na altura era o Sudoeste Africano Alemão, a Namíbia de hoje, território ao qual ficou integrado boa parte do reino kwanyama e da sua população. Ele chegou ao poder em 1911 e seu reinado durou até 1917, coincidindo, portanto com o período em que o poder colonial português se concentrou na ocupação efectiva, pela força, do território de Angola que lhe havia sido "adjudicado" pelo conjunto das potências coloniais europeias.*

*Mandume opôs aos portugueses uma resistência tenaz, enfrentando ao mesmo tempo o avanço dos ocupantes alemães que vinham do sul. Face à superioridade militar dos europeus, acabou vencido. Segundo a tradição oral angolana, Mandume, ao notar que já não tinha outra saída, preferiu suicidar-se ao ter que se render. O relato oficial Sul Africana afirma, no entanto que Mandume foi morto a tiros. O último rei dos Kwanyama foi decapitado e a sua cabeça foi exibida durante anos pelas autoridades portuguesas.*

*Em 2002 foi inaugurado o Complexo Memorial do Rei Mandume no local onde o rei perdeu a vida e onde se encontra sepultado.*

Fonte: este texto retirado integralmente de [pt.wikipedia.org/wiki/Mandume\\_Ya\\_Ndemufayo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mandume_Ya_Ndemufayo), acedido a 22-08-2014.

## ANEXO IV: ORGANOGRAMA DA ESPTN



Fonte: Recursos Humanos da Instituição, junho 2014.